



Catarina Ascensão
Nascimento Rodrigues **A avaliação do desempenho e a gestão estratégica:
concepção de um Balanced Scorecard numa escola
pública portuguesa.**



**Catarina Ascensão
Nascimento Rodrigues** **A avaliação do desempenho e a gestão estratégica:
concepção de um Balanced Scorecard numa escola
pública portuguesa.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, realizada sob a orientação científica da Doutora Cláudia S. Sarrico, Professora Auxiliar da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro.

À minha família e amigos.

O júri

Presidente

Professor Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado da Universidade de Aveiro.

Professora Doutora Maria da Conceição Andrade Silva Portela
Professora Auxiliar da Universidade Católica Portuguesa do Porto.

Professora Doutora Cláudia Sofia Sarrico Ferreira da Silva
Professora Auxiliar da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da
Universidade de Aveiro.

agradecimentos

Difícil tarefa a de agradecer a todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização deste trabalho.

O meu primeiro agradecimento vai para a minha orientadora, Professora Doutora Cláudia S. Sarrico, pela sua disponibilidade constante, pelos seus conselhos e pela amizade sempre presente na resposta às minhas dúvidas e solicitações.

Em segundo lugar, agradeço à presidente da direcção executiva da escola em estudo e a todos os que participaram activamente na equipa BSC. Foi, também, com a sua disponibilidade e empenho que hoje me é possível apresentar o trabalho realizado.

De entre os muitos amigos, agradeço especialmente:

À Ana Barros e ao Jackas pelo apoio incansável e incentivo constante.

A uma nova amiga, Luísa Caíres, pelas ideias partilhadas e pelas boas recordações que vão ficar.

Por último, agradeço à minha família ter tido o privilégio do seu amor e apoio incondicional:

Os meus pais, por acreditarem em mim.

O meu filho, Pedro, pela ternura de cada abraço.

Ao meu marido, Rui, pela sua dedicação.

palavras-chave

Avaliação do desempenho, gestão estratégica, Balanced Scorecard.

resumo

Nos últimos anos, tendo em conta a crescente visibilidade social, política e organizacional da escola, muito se tem escrito no âmbito das ciências sociais e humanas sobre a escola pública portuguesa. Embora sob diferentes perspectivas, muitos destes trabalhos têm vindo a permitir uma reflexão inestimável sobre os desafios e novas exigências que se colocam à escola enquanto organização prestadora do serviço público de educação.

Com a presente investigação, no âmbito do Mestrado em Gestão Pública, pretendemos contribuir para essa discussão, apresentando uma experiência de concepção de um modelo de gestão estratégica e de avaliação de desempenho – o Balanced Scorecard (BSC) – desenvolvido por Robert Kaplan e David Norton, na década de 90, nos EUA. Este modelo, inicialmente desenvolvido para medir o desempenho das organizações do sector privado, foi sofrendo algumas alterações decorrentes de várias experiências realizadas nos EUA e no Reino Unido, sobretudo a partir de 1996, tendo ficado demonstrado que o BSC, com as devidas adaptações à arquitectura original do modelo, é hoje aplicável quer às organizações sem fins lucrativos, quer às organizações do sector público, com elevados impactos ao nível da gestão estratégica e da avaliação do desempenho organizacional.

Neste sentido, recorrendo à metodologia de estudo de caso propusemo-nos compreender o modo como o BSC pode contribuir para a gestão estratégica e avaliação do desempenho da escola pública portuguesa, não perdendo de vista a sua especificidade enquanto organização.

Ponderados vários factores e independentemente das limitações deste trabalho, pudemos concluir que a abordagem do BSC, embora considerada um processo complexo, permite à escola reflectir acerca dos seus objectivos máximos e acerca do modo como a escola se estrutura em torno das suas dinâmicas de educação. Para além disso, a obtenção de clareza e consenso relativamente à estratégia a seguir, a aprendizagem que todos os elementos da organização fazem sobre os mecanismos de gestão estratégica, a tomada de consciência da sua quota-parte de responsabilidade no sucesso da organização. A intervenção estratégica nas diferentes áreas da organização, e o sistema de feedback criado permitem-nos concluir que o uso do BSC permite gerir de forma criativa a tomada de decisão na resolução dos problemas específicos da escola pública portuguesa.

keywords

Performance Evaluation, Strategic Management, Balanced Scorecard.

abstract

In these last years, due to the increasing social, political and organizational visibility in Schools, a lot has been written about the Portuguese public schools, within the social and human sciences framework. Even though it was done under different perspectives, a great deal of these papers have allowed to undertake a priceless reflection on the challenges and new demands posed to schools, viewed as organizations which render a public service to education.

Through this research work, carried out within the Public Management Masters Degree course, it is intended to contribute to that discussion, presenting an experience of the conception of a model for strategic and performance evaluation management – the Balance Scorecard (BSC) – developed in the 90's by Robert Kaplan and David Norton, in the United States of America (USA). This model, initially developed to measure the private sector's corporation performance, suffered several changes originated from the various experiences made in the USA and in the United Kingdom, mostly from 1996, having been demonstrated that BSC, with the appropriate adjustments to the original model architecture, is currently applicable, either to the non profit organizations, or to the public sector organizations, demonstrating high impact at the level of strategic management and organizational performance evaluation.

In this sense, recurring to a study-case methodology, it is proposed to understand how BSC may contribute to the strategic management and performance evaluation of the Portuguese public schools, never losing sight of its specificity as an organization.

Several factors contemplated, and regardless of this research work constraints, it was possible to conclude that the BSC approach, even though considered a complex process, enables the school to reflect upon its maximum goals, as well as the way it is structured around its educational dynamics. Furthermore, the clarity and consensus obtained of which strategy to follow, the organization members knowledge about the mechanisms of strategic management, the consciousness of their responsibility to the organization's success. Strategic intervention in the different areas of the organization, and the feedback system created, allows us to conclude that the use of BSC enables to manage creatively the decision taking in order to resolve specific problems in the Portuguese public schools.

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO..... | 1 |
| CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| Introdução | 3 |
| A organização educativa em contexto de gestão estratégica..... | 3 |
| A organização educativa | 3 |
| A gestão das organizações educativas | 5 |
| Autonomia e envolvimento da comunidade | 6 |
| Avaliação | 9 |
| Avaliação do desempenho e estratégia organizacional..... | 11 |
| Origens e evolução do Balanced Scorecard..... | 14 |
| Da avaliação do desempenho à gestão estratégica | 14 |
| Processos de gestão estratégica..... | 18 |
| A organização focada na estratégia | 19 |
| A construção do BSC | 23 |
| Fases | 23 |
| O papel da tecnologia no apoio ao BSC..... | 25 |
| Adaptação do BSC ao sector público | 26 |
| Guião de Adaptação do BSC | 28 |
| Antes de começar | 28 |
| A equipa do BSC | 31 |
| Sessões da equipa BSC..... | 32 |
| Desenvolver ou confirmar a missão, valores, visão e estratégia da organização . | 32 |
| Confirmar o papel do BSC enquanto ferramenta no sistema de gestão do | |
| desempenho | 34 |
| Seleccionar as perspectivas do BSC..... | 35 |
| Rever material importante de suporte..... | 35 |
| Conduzir entrevistas | 36 |
| Criar o mapa estratégico..... | 36 |
| Reunir informação de feedback..... | 37 |
| Desenvolver medidas de desempenho..... | 38 |
| Desenvolver alvos e iniciativas | 41 |
| Desenvolver o plano de implementação do BSC | 41 |
| CAPÍTULO III - A INVESTIGAÇÃO: PROCESSOS E RESULTADOS..... | 43 |
| Introdução | 43 |
| Opções metodológicas | 43 |

| | |
|---|-----|
| O método | 44 |
| O campo de análise | 45 |
| A amostra | 46 |
| Recolha de dados | 47 |
| A observação | 47 |
| A análise documental | 47 |
| As entrevistas | 48 |
| Análise e tratamento de dados | 50 |
| Resultados | 52 |
| CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CASO | 53 |
| Introdução | 53 |
| A concepção do BSC na escola X | 54 |
| Caracterização do meio | 54 |
| Caracterização da escola | 54 |
| Infra-estruturas..... | 54 |
| Espaço humano | 55 |
| Estrutura organizacional | 56 |
| Apresentação da proposta de desenvolvimento do BSC na escola X..... | 60 |
| 1.ª Sessão: apresentação do projecto e constituição da equipa BSC | 61 |
| 2.ª Sessão: definição da missão da escola | 63 |
| 3.ª Sessão: definição da visão da escola | 65 |
| 4.ª Sessão: estabelecimento de temas estratégicos | 66 |
| 5.ª Sessão: estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas..... | 68 |
| 6.ª Sessão: elaboração do mapa estratégico | 70 |
| 7.ª Sessão: estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas..... | 71 |
| 8.ª Sessão: elaboração de um mapa estratégico | 73 |
| 9.ª Sessão: definição de indicadores de desempenho | 75 |
| 10.ª Sessão: ordenação de iniciativas | 78 |
| 11.ª Sessão: aprovação do mapa estratégico | 79 |
| 12.ª Sessão: workshop | 81 |
| Apresentação dos resultados das entrevistas | 83 |
| CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 101 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 107 |
| ANEXOS..... | 113 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 – O Balanced Scorecard | 15 |
| Figura 2 – Questões básicas do BSC..... | 16 |
| Figura 3 – Gestão estratégica | 18 |
| Figura 4 – Razões para a adopção do BSC | 20 |
| Figura 5 – Tradução da missão nos resultados desejados | 22 |
| Figura 6 – Processo cíclico de concepção e implementação do BSC | 25 |
| Figura 7 – O BSC adaptado ao sector público | 27 |
| Figura 8 – Processo de cascata do BSC..... | 30 |
| Figura 9 – Dicionário de dados..... | 40 |
| Figura 10 – Estrutura da escola X | 59 |
| Figura 11 – O que se pretende..... | 80 |

Índice de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Fases na construção de um sistema de gestão estratégica..... | 23 |
| Quadro 2 – Fases do BSC..... | 24 |
| Quadro 3 – Guião das entrevistas | 49 |
| Quadro 4 – Edifício da escola X | 55 |
| Quadro 5 – Órgãos de administração e gestão | 56 |
| Quadro 6 – Departamentos curriculares..... | 57 |
| Quadro 7 – Calendarização das sessões de trabalho..... | 61 |
| Quadro 8 – Análise SWOT da escola X | 74 |
| Quadro 9 – Objectivos definidos para o mapa estratégico..... | 75 |
| Quadro 10 – Declaração de objectivos..... | 76 |
| Quadro 11 – Indicadores de desempenho | 77 |
| Quadro 12 – Síntese das respostas à primeira questão | 84 |
| Quadro 13 – Síntese das respostas à segunda questão..... | 85 |
| Quadro 14 – Síntese das respostas à terceira questão | 87 |
| Quadro 15 – Síntese das respostas à quarta questão | 89 |
| Quadro 16 – Síntese das respostas à quinta questão..... | 92 |
| Quadro 17 – Síntese das respostas à sexta questão..... | 94 |
| Quadro 18 – Síntese das respostas à sétima questão..... | 96 |
| Quadro 19 – Síntese das respostas à oitava questão..... | 98 |

Índice de Esquemas

| | |
|---|----|
| Esquema 1 – Papel e responsabilidade da equipa BSC | 31 |
| Esquema 2 – Materiais e auxiliares de aprendizagem | 36 |
| Esquema 3 – Ligação dos indicadores de desempenho à estratégia | 39 |
| Esquema 4 – Exemplo de um quadro de análise das entrevistas | 52 |
| Esquema 5 – Valores essenciais e temas estratégicos da escola X..... | 67 |
| Esquema 6 – Temas e objectivos..... | 69 |
| Esquema 7 – Análise “fazer o quê – como”: espaço exterior da escola X | 72 |
| Esquema 8 – Análise “fazer o quê – como”: espaço interior da escola X | 73 |

Índice de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo 1 – Proposta de concepção do modelo BSC na escola X..... | 113 |
| Anexo 2 – Exemplos de missão de várias organizações | 114 |
| Anexo 3 – Exemplos da visão de várias organizações | 115 |
| Anexo 4 – Serviços prestados pela escola X | 116 |
| Anexo 5 – Membros da comunidade educativa da escola X..... | 117 |
| Anexo 6 – Compilação do trabalho individual de alguns membros da equipa BSC..... | 118 |
| Anexo 7 – Quadro para construção do mapa estratégico da escola X | 119 |
| Anexo 8 – Quadro para realização da análise SWOT | 120 |
| Anexo 9 – Exemplo de uma análise “fazer o quê –como” | 121 |
| Anexo 10 – Balanced Scorecard da Escola | 122 |

Abreviaturas

BSC – Balanced Scorecard

DGOTDU – Direcção Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano

INE – Instituto Nacional de Estatística

LBSE – Lei e Bases do Sistema Educativo

RAAG – Regime de Autonomia, Administração e Gestão

Capítulo I – Introdução

Nos últimos anos, tendo em conta a crescente visibilidade social, política e organizacional da escola, muito se tem escrito no âmbito das ciências sociais e humanas sobre a escola pública portuguesa. Embora sob diferentes perspectivas, muitos destes trabalhos têm vindo a permitir uma reflexão inestimável sobre os desafios e novas exigências que se colocam à escola enquanto organização prestadora do serviço público de educação.

Com a presente investigação, no âmbito do Mestrado em Gestão Pública, pretendemos contribuir para essa discussão, apresentando uma experiência de concepção de um modelo de gestão estratégica e de avaliação de desempenho, desenvolvida numa escola pública portuguesa, através da metodologia de estudo de caso.

Neste sentido, apesar de, na nossa actividade como docente, reconhecermos as potencialidades geradoras de maior eficiência e eficácia do actual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário¹ no domínio da gestão estratégica, e das potencialidades da lei-quadro² que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, não pudemos deixar de constatar dificuldades emergentes de questões relacionadas com a progressiva autonomia das escolas.

A seguinte citação é apenas uma evidência destas dificuldades:

“Vivemos num clamoroso défice de gestão nas instituições educativas, o qual exige medidas saneadoras vigorosas: formação e recrutamento de gestores; regras claras de responsabilização das chefias; autonomia gestionária dos centros educativos; controlos a posteriori combinados com flexibilização das normas da contabilidade pública; efectivo poder dos responsáveis sobre o recrutamento e avaliação do pessoal ao serviço em cada escola.” (Carneiro, 2004: 114).

Esta circunstância, aliada à nossa vontade de valorização profissional, tornou-se fundamental na escolha do tema da dissertação: a gestão estratégica e avaliação do desempenho no contexto da gestão escolar.

Decorrente desta problemática, pretendemos sobretudo compreender o modo como o Balanced Scorecard (BSC), enquanto ferramenta de gestão e avaliação de desempenho, pode contribuir para a gestão estratégica da escola em estudo, a partir da seguinte questão:

¹ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

² Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro.

O modelo BSC pode dar um contributo ao nível da gestão estratégica e da avaliação de desempenho da organização escola pública portuguesa?

Ao colocarmos esta pergunta de partida, considerando a especificidade da escola enquanto organização, pretendemos compreender o modo como o BSC, enquanto ferramenta de gestão e avaliação de desempenho, se pode adaptar na sua concepção e que lições se podem retirar desta experiência.

Não perdendo de vista a questão de partida e considerando o objectivo do nosso estudo, procuramos identificar evidências da relevância da aplicação de um modelo de gestão teórico no contexto de uma escola secundária.

Assim, no presente capítulo, procuramos evidenciar a natureza geral da nossa investigação, principais razões que a justificam, apresentando de seguida uma breve panorâmica dos restantes capítulos.

No segundo capítulo, Enquadramento Teórico, abordamos o conceito de organização educativa, enquadrando-a no contexto actual da gestão escolar considerando questões relacionadas com a autonomia, envolvimento da comunidade e avaliação. De seguida, procurando circunscrever o caso português, referenciamos o papel decisivo da avaliação do desempenho e da estratégia na transformação da organização. Posteriormente, apresentamos a origem do BSC, enquanto modelo de avaliação do desempenho, destacando a sua evolução para um modelo de gestão estratégica. Por último, construímos um guião de adaptação do BSC ao sector público, considerando três momentos essenciais: antes de começar; a equipa BSC e os passos-chave a seguir nas sessões de trabalho do BSC.

No terceiro capítulo, A Investigação: Processos e Resultados, pretendemos descrever os passos seguidos durante a investigação através do enquadramento e justificação dos procedimentos metodológicos adoptados face à problemática em estudo, referindo o campo de análise, a amostra, as técnicas utilizadas na recolha de dados, o modo como a análise e tratamento de dados é realizada e, por último, a forma por nós adoptada para apresentação dos resultados.

No quarto capítulo, Estudo de Caso, concretizámos a aplicação prática do nosso estudo: a concepção do BSC na escola X. Motivadas pela caracterização do meio envolvente e da escola, pretendemos descrever, analisar e reflectir sobre todo o processo de concepção do BSC na escola secundária seleccionada, bem como apresentar os resultados das entrevistas realizadas, procurando evidências que permitam contribuir para o esclarecimento da problemática em estudo.

Por último, no quinto capítulo, Considerações Finais, procuramos resumir as principais conclusões obtidas na investigação, tentando realçar o seu contributo e limitações e propondo pistas de investigação futura.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Introdução

Iniciamos o presente capítulo com uma breve introdução ao conceito de escola enquanto organização, limitando a nossa abordagem a alguns aspectos considerados relevantes ao nível da gestão das organizações públicas que se reflectem no actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas e no sistema de avaliação vigente.

Posteriormente, não sendo nossa intenção desenvolver um quadro teórico exaustivo acerca da avaliação do desempenho e dos vários modelos existentes, focaremos a nossa abordagem em pressupostos gerais que a literatura de gestão mais recente apresenta como fundamentais no desenvolvimento de um modelo em que se pretende um equilíbrio e uma interligação de medidas, de que o Balanced Scorecard (BSC) é um exemplo.

Do conceito de avaliação de desempenho e de estratégia organizacional partiremos para a apresentação teórica do modelo de gestão estratégica BSC, construído por Kaplan & Norton na década de 90 (Kaplan & Norton, 1992). Com base na sua evolução, focaremos a nossa atenção nas principais características e princípios subjacentes ao modelo original, seguindo-se uma abordagem à sua adaptação ao sector público. Tendo em conta esta perspectiva, privilegiámos, como referência, seguir o trabalho de Niven (2003), por constituir um importante guia ao nível do desenvolvimento do BSC neste sector. Ainda que com ligeiras alterações, apresentámos um guião para a concepção do BSC de acordo com o trabalho desenvolvido por este autor.

A organização educativa em contexto de gestão estratégica

A organização educativa

O conceito de organização surge como um termo cuja definição tem sido objecto de estudo privilegiado de várias ciências sociais e humanas. Originário do grego “organon” significa instrumento, utensílio.

Em linguagem corrente, referimo-nos a organização sempre que pretendemos designar unidades e entidades sociais de administração pública ou privada, e ainda, numa outra acepção, quando pretendemos designar actos ou efeitos de organizar.

Ao longo do século XX, muitos foram os que reflectiram sobre esta temática, nomeadamente ao nível da Teoria das Organizações, da Sociologia, da Psicologia, da Economia, da Antropologia e da Ciência Política, sendo natural a evolução do próprio conceito em torno dos pressupostos teóricos dos seus proponentes.

Sem uma definição universalmente aceite, este conceito traduz naturalmente as percepções que os vários autores detêm daquilo que para eles é uma organização. Costa (1996: 10-11), a este propósito, refere que poderemos estar perante uma tarefa simultaneamente “simples” e “complexa”. Simples ao restringirmos a nossa escolha a uma das várias definições existentes. Complexa se procurarmos uma definição consensual entre as diferentes perspectivas e autores.

Das várias definições consultadas, ressalta a de Etzioni, referenciada por Coimbra (1998: 26), por Alaíz et al. (2003: 23), citada por Costa (1996: 10-11) e por Lima (1998: 50):

“As organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos.”

Mais do que optar por uma definição de organização, importará compreendermos que vivemos numa sociedade de organizações cada vez mais complexas, que estas representam uma importante alavanca do desenvolvimento social, cultural e económico, existindo organizações de todos os tipos e características no que respeita à sua amplitude e abrangência.

Seguindo de perto Bilhim (2004), poderemos constatar a existência de organizações mais ou menos complexas, dependendo da multiplicidade dos seus graus de especialização, da divisão de trabalho, dos níveis hierárquicos, das extensões da organização e mesmo das sucursais que possam existir. Podemos ainda observar organizações mais ou menos formais, tendo em conta as regras e procedimentos de orientação comportamental e as normas escritas da própria organização.

Para além desta estrutura formal, que se reporta aos níveis hierárquicos de distribuição de tarefas expressa através de regulamentos e normas traduzindo a visão racional da organização, Alaíz et al. (2003) chama a atenção para uma não menos importante estrutura da organização: a sua dimensão informal “que foge à racionalidade dos organogramas, que escapa às hierarquias estabelecidas, que as atravessa e que, por vezes, impede o seu funcionamento (...) tal como foi pensado por quem decidiu a sua institucionalização” (Ibid: 24), traduzindo o lado afectivo e social da organização.

Por último, ao nível da centralização, a localização do poder de decisão da organização permitirá compreender se nos encontramos perante uma organização mais ou menos autónoma e quais as implicações que daí advêm (Bilhim, 2004).

A gestão das organizações educativas

Nesta linha de análise, não obstante o facto de reconhecermos que esta nossa abordagem se reveste de um teor bastante sumário, importará salientar que parece não haver contestação ao facto de entendermos a escola como organização prestadora de um serviço público, verificando-se, no domínio da literatura especializada, a existência e utilização frequentes de expressões como organização educativa, escola como organização e organização escolar.

Do ponto de vista da análise organizacional, encontramos-nos perante uma questão que, entre nós, tem levado alguns investigadores à elaboração e sistematização de tipologias acerca dos diversos “modelos” de organização escolar ou imagens organizacionais da escola. Este facto realça a complexidade da escola enquanto organização. Por um lado, pelo intrincado de interacção existente entre elementos de natureza muito diversa (recursos físicos, financeiros e humanos), por outro lado, pela influência que o meio representa no desenvolvimento das suas actividades.

Costa (1996), por exemplo, apresenta o que considera ser uma proposta de “roteiro provisório” sobre as várias perspectivas organizacionais da escola enquanto organização: a escola como empresa; a escola como burocracia; a escola como democracia; a escola como arena política; a escola como anarquia e a escola como cultura. As concepções teóricas que apontam para as diferentes imagens apresentadas baseiam-se nas principais características dos modelos teóricos das organizações empresariais desenvolvidas no decorrer dos séculos XIX e XX que, de forma adaptada, foram transpostas para a organização escolar, enquanto organização social.

Também Lima (1998: 51) se refere a diversas classificações que têm contribuído para o aprofundamento desta temática, salientando que “a escola integra quase sempre o elenco das organizações consideradas (...) nos estudos organizacionais e é frequentemente comparada com outras organizações através de analogias, por vezes sugestivas, mas nem sempre esclarecedoras”.

A este propósito, Costa (1996: 7-8) alerta “para o facto de que não existe um único e melhor modelo para compreender e/ ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspectivas e imagens organizacionais permitirão uma visão mais holística da escola que se (...) afigura essencial para as investigações dos especialistas, tomada de decisões dos gestores, para as práticas esclarecidas dos actores e para a análise crítica dos demais interessados nos processos educacionais”.

Importará referir que, pelo seu largo desenvolvimento, não se torna oportuno o aprofundamento deste assunto no presente trabalho. Neste sentido, apesar de correremos o risco da imagem redutora que esta

comparação possa manifestar, optámos por apresentar duas concepções de escola que permitem evidenciar esta dificuldade.

Por um lado, a apresentada por Madureira (2004: 20) que se situa ao nível das semelhanças ainda existentes entre a organização industrial e os sistemas de ensino (imagem da escola como burocracia) que, em sua opinião, se reflecte na “manutenção de corporativismo exacerbado (...) aliado da mediocridade do desempenho e imobilismo, inimigo da mudança, da criatividade e da inovação (...)” criando resistências que afectam pedagógica e cientificamente o desenvolvimento das escolas.

Por outro lado a de Afonso (2000: 204) que reflecte a imagem da escola como arena política: “As escolas são organizações. Quer isto dizer que cada escola é uma estrutura social singular construída pelas múltiplas interacções dos actores sociais, na prossecução de interesses próprios e de estratégias específicas...definindo um contexto em permanente reconstrução, um espaço de afrontamento e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal ou informal).”

Paralelamente, no que respeita à sua estrutura formal e ao nível de centralização do poder de decisão não nos podemos esquecer que a “lógica centralista e hiper-regulamentadora” (Afonso, 2002: 59) da administração pública, também se fez sentir na administração da educação nas últimas décadas do século XX. O modelo da gestão democrática³, em articulação com o decreto que regulamenta o regime jurídico de autonomia das escolas⁴, foi disso um exemplo.

Só na década de 90 se começa a assistir a uma tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado na Educação, quer na administração do seu próprio sistema (macro) quer na gestão interna das escolas (micro). As novas políticas públicas aparecem assim centradas na autonomia, na avaliação e no envolvimento da comunidade.

Autonomia e envolvimento da comunidade

Ao nível macro, a autonomia encontra-se contextualizada através da diminuição do controlo hierárquico sobre as escolas, da reconversão das funções dos níveis regional e central da administração e da participação das escolas no desenvolvimento de redes e na definição e execução das políticas educativas. Ao nível micro, essa autonomia surge da própria organização interna da escola “com reforço da participação dos diferentes elementos que formam a organização e com a definição de projectos educativos (...)” (Barroso, 2000: 173), e encontra-se consignada no regime jurídico de autonomia da escola e no regime de

³ Que vigorou desde a publicação do Decreto-Lei n.º 769/A-76, de 23 de Outubro à publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.

⁴ Decreto-Lei n.º 43/98 de 3 de Fevereiro.

autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário⁵ (RAAG).

Segundo Formosinho & Machado (2000: 187), “a escola abre-se para o exterior da sua fronteira legal e física, deixa de se circunscrever apenas à relação pedagógica professor-aluno e configura-se por uma fronteira social, determinada pelo sistema de interacção que estrutura a sua organização social, no qual os actores são todos os interessados e intervenientes no processo educativo.”

Neste sentido, materializa-se uma nova perspectiva no âmbito da autonomia das escolas através do exercício de novas competências de desenvolvimento organizacional da escola ou agrupamentos de escolas, nomeadamente ao nível da sua organização interna, no que respeita às estruturas de gestão, de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo; regulamentação do seu funcionamento e gestão; formação dos seus recursos humanos (n.º 3 artigo 3.º do RAAG).

Assim, considerando os princípios orientadores da administração das escolas, que se encontram descritos no n.º 1 do artigo 4.º do RAAG⁶, a administração e gestão das escolas ou do agrupamento de escolas é assegurada por órgãos próprios: assembleia, conselho executivo, conselho pedagógico e conselho administrativo (n.º 2 artigo 7.º do RAAG).

A assembleia, enquanto órgão de participação e representação da comunidade educativa, é responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. A designação de representantes dos alunos, pessoal docente e pessoal não docente é feita através da eleição por distintos colégios eleitorais, os representantes dos pais e encarregados de educação são indicados sob proposta das respectivas organizações (ou nos termos do regulamento interno), os representantes da autarquia local são designados pela Câmara Municipal e os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros. Relativamente à sua composição, o número total dos seus elementos não pode ser superior a 20.

A direcção executiva, assegurada por um conselho executivo (órgão colegial) ou director (órgão uninominal), enquanto órgão de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas é responsável pelos domínios da gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira. O conselho executivo pode ser constituído por um presidente e dois vice-presidentes (ou um director apoiado por dois adjuntos), admitindo-se a possibilidade de este número se alterar. Os membros do conselho executivo ou director são

⁵ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril (RAAG).

⁶ a) “Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino; b) primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa; c) representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa; d) responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo; e) estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação; f) transparência dos actos de administração e gestão.”

eleitos em assembleia eleitoral constituída para o efeito. A duração do mandato dos membros do conselho executivo ou director é de três anos escolares.

O conselho pedagógico, enquanto órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente tem, na sua composição, um limite máximo de 20 membros, existindo a obrigatoriedade de representação dos departamentos curriculares, dos coordenadores de ano, ciclo ou curso (critério de opção da escola), dos serviços especializados de apoio educativo, dos alunos do ensino secundário, dos projectos da escola, dos pais e encarregados de educação e do pessoal não docente.

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira, e independentemente das competências gerais atribuídas à direcção executiva nesta matéria, compete-lhe a aprovação do projecto de orçamento anual da escola, sob proposta da direcção executiva e tendo em conta as linhas orientadoras definidas pela assembleia; a elaboração do relatório de contas de gerência; a autorização e realização de despesas e respectivo pagamento, a fiscalização e cobrança de receitas verificando a legalidade da gestão financeira da escola; a manutenção actualizada do cadastro patrimonial.

Relativamente às estruturas de orientação educativa, consignadas nos artigos 34.º ao 37.º do RAAG, existem estruturas de articulação curricular, de organização das actividades de turma e de articulação pedagógica de ano, ciclo ou curso, disseminadas por departamentos, grupos disciplinares, turmas, órgãos directivos com alto grau de autonomia.

Para além disso, existem ainda os serviços especializados de apoio educativo (Artigo 38.º do RAAG) que se constituem através dos serviços de psicologia e orientação, no núcleo de apoio educativo e outros serviços no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.

Perante este quadro legal, verifica-se que a gestão escolar “corresponde a uma matriz auto-gestionária e corporativa (...) caracterizada pela eleição de uma estrutura de gestão por um corpo eleitoral maioritariamente constituído por docentes, e pelo controlo docente sobre os órgãos de participação social da escola.” (Afonso 2000: 210-211). Paralelamente, no contexto teórico do exercício de gestão, o mesmo autor refere que o grau de autonomia da escola se encontra dependente da capacidade que a escola tem ao nível do poder de decisão para gerir dependências que resultam das suas relações com o exterior.

No desenvolvimento desta perspectiva, o autor refere que podem ser considerados quatro planos de análise da autonomia da escola, tendo em conta diferentes tipos de dependências: as dependências de teor político, técnico e pedagógico, resultantes das relações com o Estado e outras instâncias; as relações de dependência de natureza jurídica, administrativa e financeira, resultante do facto da escola pública

portuguesa ser administração directa do Estado; a dependência da escola face à comunidade e à opinião pública, resultante da imagem pública da escola e da argumentação utilizada acerca das expectativas criadas sobre o seu funcionamento; a dependência resultante das relações com o mercado, resultante do facto das escolas serem, em simultâneo, fornecedoras e consumidoras de bens e serviços.

Nestas circunstâncias, tendo em conta o que Afonso (2000: 208) considera como “campos fundamentais da gestão escolar: a gestão orçamental, a gestão de recursos humanos e a gestão do currículo”, verificamos que, na realidade da escola pública portuguesa, a gestão orçamental é fortemente condicionada pelo Orçamento do Estado, através das dotações disponibilizadas por ano civil, de acordo com uma metodologia do tipo incremental que as actualiza de forma quase automática tendo em conta os níveis de execução financeira do ano anterior (Frade, 2003: 101); a gestão dos recursos humanos, no que diz respeito ao recrutamento, efectua-se através da realização de concursos nacionais ou regionais cuja intervenção da escola é nula (pessoal docente) ou praticamente nula (pessoal não docente), relativamente à progressão na carreira, esta encontra-se vinculada à “existência de carreiras nacionais muito regulamentadas, centradas na progressão por antiguidade, negociadas no plano político sindical, e estabelecidas por via de instrumentos legislativos” (Afonso, 2000: 209); ao nível da gestão curricular, apesar de algumas iniciativas tomadas, esta área ainda se encontra fortemente condicionada pela “formatação (...) intensiva do currículo nacional” (Afonso, 2000: 210).

Assim, pese embora o “processo de discussão, elaboração e desenvolvimento do processo autónomico pelo qual cada escola se faz” e que Formosinho & Machado (2000: 187) referem como factor importante na construção da autonomia da escola, emerge o projecto educativo, o seu regulamento interno, os planos de actividade, projectos pedagógicos e mecanismos de controlo, de regulação e de prestação de contas como instrumentos importantes de afirmação da sua própria autonomia. Neste contexto, destaca-se o projecto educativo como documento estratégico.

Avaliação

Várias experiências mostram a dificuldade das escolas em integrar de forma durável a respectiva avaliação nas suas práticas.

Esta afirmação baseia-se em experiências de Meuret (2002), levadas a cabo no âmbito do projecto europeu de avaliação da qualidade do ensino escolar. Em sua opinião, essa dificuldade decorre daquilo que, para muitos professores, é uma prática “ameaçadora” e afastada da sua rotina, a auto-avaliação. Esta dificuldade aumenta, principalmente, quando, tendo em conta o tempo que esta prática exige, os professores

consideram que a auto-avaliação não permite aumentar o interesse dos alunos pelo estudo nem permite melhorar o funcionamento da escola.

Em Portugal, a avaliação das organizações educativas encontra-se prevista desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, no seu artigo 49.^{o7}.

Não obstante a concretização pontual de alguns projectos de avaliação⁸ e das referências à avaliação encontradas no artigo 10.^o do RAAG, que prevê as competências da assembleia de escola ou agrupamento de escolas, só em finais de 2002, tendo por objectivo o desenvolvimento do artigo 49.^o da LBSE, é publicada a lei-quadro⁹ que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior. Este diploma legal, de acordo com o artigo 2.^o, abrange todos os ciclos de ensino da educação escolar (pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário) nas suas modalidades (especiais e extra-escolar), aplicando-se a todos os estabelecimentos de ensino não superior da rede pública, privada, cooperativa e solidária.

Se, por um lado, as especificações sobre a avaliação encontradas no artigo 10.^o do RAAG dizem respeito a procedimentos internos de avaliação (através da aprovação, acompanhamento e avaliação da execução do projecto educativo, da apreciação de relatórios periódicos e relatório final de execução do plano anual e actividades, da apreciação do relatório de contas de gerência e da apreciação dos resultados do processo de avaliação interna da escola), por outro lado, a estrutura da avaliação prevista pela supracitada lei (enunciada no seu artigo 5.^o) refere-se à auto-avaliação e avaliação externa da escola ou agrupamento de escolas.

No que diz respeito à auto-avaliação, realça-se o seu carácter obrigatório e permanente concretizado com o apoio da administração educativa através do “grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos (...); nível de execução de actividades (...); à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; desempenho dos órgãos de administração e gestão (...) abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à acção educativa (...); sucesso escolar, (...); prática de uma cultura de, colaboração entre os membros da comunidade educativa” (artigo 6.^o).

Relativamente à avaliação externa da escola, importa referir que esta modalidade se refere quer à avaliação de análise da qualificação educativa (fora do âmbito do sistema educativo) quer à avaliação de âmbito nacional ou por área educativa. Neste sentido, para além do previsto para a auto-avaliação, a

⁷ “O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.”

⁸ Programa Qualidade XXI, promovido pelo Instituto de Inovação Educacional; Programa Aves - Avaliação de Escolas Secundárias da iniciativa da Fundação Manuel Leão com o Apoio da Fundação Calouste Gulbenkian; Programa de Avaliação Integrada das Escolas desenvolvido pela Inspeção Geral de Educação (Costa, J.A. & Ventura, A., 2002).

⁹ Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro de 2002.

avaliação externa concretiza-se através de aferições de conformidade normativa das actuações pedagógicas e didácticas, de administração e gestão desenvolvidas em termos de eficiência e eficácia, com base nos seguintes elementos:

“Sistema de avaliação das aprendizagens em vigor, tendente a aferir o sucesso escolar e o grau de cumprimento dos objectivos educativos definidos como essenciais pela administração educativa; sistema de certificação do processo de auto-avaliação; acções desenvolvidas, no âmbito das suas competências, pela Inspeção-Geral de Educação; processos de avaliação, geral ou especializada, a cargo dos demais serviços do Ministério da Educação; estudos especializados, a cargo de pessoas ou instituições, públicas ou privadas, de reconhecido mérito” (artigo 8.º).

Para além dos objectivos definidos para o sistema de avaliação, enquanto instrumento central de definição de políticas educativas, previsto no artigo 3.º da referida lei-quadro, e dos objectivos gerais dos seus resultados (artigo 14.º), este diploma prevê o modo como os resultados da avaliação devem permitir às escolas ou agrupamento de escolas aperfeiçoar a sua organização e funcionamento ao nível do seu projecto educativo, do seu plano de desenvolvimento a médio e longo prazos, do seu programa de actividades, da interacção com a comunidade educativa, dos programas de formação, da organização das actividades lectivas e da gestão dos recursos (artigo 15.º).

Tendo em conta o carácter sistemático e integrador decorrente da análise deste sistema de avaliação, poderemos apontar como certo que o seu objectivo unificador é perspectivar o futuro, integrando a avaliação no âmbito de outros processos de planeamento e de responsabilidade de aprendizagem organizacional. Voltando-se a destacar a importância dos instrumentos de autonomia, anteriormente mencionados (projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades) e a importância do orçamento, enquanto instrumento financeiro que permitirá à escola ou agrupamento de escolas atingir os objectivos e as actividades propostas.

Avaliação do desempenho e estratégia organizacional

A avaliação do desempenho organizacional, nos últimos anos, tem vindo a ganhar cada vez mais importância na gestão do sector privado e, mais recentemente, na gestão do sector público. Esta tendência à escala global tem que ver com a percepção de que a avaliação se afigura como um forte instrumento de gestão e que qualquer reforma passa por esse eixo fundamental.

Durante o século XX, destaca-se a emergência de vários modelos de avaliação do desempenho. A este respeito, e de modo muito geral, já que não cabe neste trabalho a apresentação dos vários quadros

teóricos e consequente desenvolvimento desta temática, importará referir que a literatura de gestão aponta para o facto de a evolução desses modelos ter, essencialmente, que ver com o reconhecimento de que os mesmos se tornaram desajustados relativamente ao ambiente interno e externo das organizações que passaram a operar em ambientes cada vez mais exigentes e competitivos.

Durante décadas, a avaliação do desempenho das organizações, à qual se encontra subjacente a tomada de decisão, centrou-se essencialmente em sistemas contabilísticos restritivos, baseados em indicadores financeiros concebidos numa perspectiva clara de controlo financeiro e respectiva demonstração de resultados. A organização perspectivava a gestão a curto prazo, com base exclusiva em resultados tangíveis da sua actuação no passado. No entanto, e à medida que as organizações vão sendo pressionadas para se tornarem simultaneamente mais eficientes e eficazes, mantendo o volume e qualidade do serviço prestado sem que isso signifique aumento de custos, a importância da informação proveniente do sistema de avaliação torna-se fundamental no apoio a todo o ciclo de gestão.

A este respeito, Kaplan e Norton (1996b: 2-7) referem que o advento da era da informação veio revolucionar todo o pensamento desenvolvido até então, demonstrando-se de forma inequívoca a necessidade das organizações desenvolverem novas capacidades de longo prazo e de geração de valor futuro com investimentos ao nível dos clientes, fornecedores, funcionários, processos, tecnologia e inovação. Muito para além do investimento e gestão dos activos físicos, tornou-se fundamental o desenvolvimento da capacidade de mobilizar e explorar activos intangíveis tendo em conta um novo ambiente operacional estratégico.

Em Portugal, a gestão das organizações públicas baseia-se em função dos princípios constitucionais do funcionamento da administração pública (artigo 266.º da Constituição da República Portuguesa), salientando-se o interesse público como factor determinante da sua actuação.

Apesar de a própria Constituição Portuguesa apelar à desburocratização (artigo 267º), assiste-se a um cenário de uma administração pública estruturada em organizações públicas altamente burocratizadas, inoperantes e até obsoletas, infinitamente enredadas em leis e respectivos quadros legais (primado da legalidade), muitas vezes impeditivos da oportunidade de prestação de um bom serviço público, em que o modelo de avaliação tem por base o cumprimento das normas legais e em que aspectos fundamentais, como o planeamento, organização, direcção e controlo, têm sido desvalorizados prejudicando-se a avaliação da eficácia¹⁰ e eficiência¹¹ organizacional.

¹⁰ "Medir a eficácia de uma organização pública significa dispor de informação que permita ajuizar do alcance dos seus resultados globais" (Frade, 2003: 35).

¹¹ "Medir a eficiência significa dispor de informação que permita ajuizar sobre a utilização dos recursos, ou seja, dos meios a utilizar para alcançar os resultados" (ibid).

Decorrente desta análise, Neves (2002: 61) afirma que “As organizações coloca-se, nos nossos dias, particularmente no que se refere aos serviços públicos, um profundo desafio de desenvolvimento de novas práticas organizacionais, mais adequadas às exigências actuais, que pressupõem a defesa de novos valores, a adopção de um estilo de gestão mais assente no trabalho com as pessoas, formas organizacionais mais flexíveis e evolutivas.” Neste sentido, a autora (ibid) realça a importância do reforço de um novo paradigma organizacional no sector público que leve à prática a articulação entre novos modelos de gestão, culturais e organizacionais, tendo em conta o contexto específico de actuação de cada organização e consequente adaptação de conceitos e instrumentos da ciência da gestão em geral. Em seu entender, existe a necessidade de “reforçar a capacidade de desenvolvimento de visões de futuro em cada organização e a prática de avaliação, não apenas dos resultados da acção, mas também do estado dos sistemas sobre os quais se actua, pondo em prática uma gestão assente num pensamento estratégico (...)”(ibid: 72).

Neste sentido, Kaplan & Norton (2004: 4-6) referem que a “estratégia de uma organização descreve o modo como esta pretende criar valor para os seus accionistas, clientes e cidadãos”. Segundo eles, não existem duas organizações a pensar na estratégia do mesmo modo, apontando a necessidade de uma descrição clara da estratégia para que a gestão a consiga difundir no seu seio e no seio dos seus colaboradores. Para além disso, salientam a necessidade de existir uma compreensão compartilhada dessa estratégia, no sentido de criar alinhamento à sua volta. De acordo com as suas várias experiências, sem alinhamento, implementar novas estratégias no ambiente modificado da competição global, da desregulação, da supremacia do cliente/ cidadão, da tecnologia avançada, e da vantagem competitiva dos recursos intangíveis, é tarefa falhada.

Apesar das diversas definições apontadas para o conceito de estratégia, Niven (2003: 10-13) refere-se-lhe como um dos tópicos mais discutido e debatido no mundo das organizações, procurando salientar o facto de ser consensual que a execução da estratégia é mais importante do que a sua própria formulação. Segundo ele, a investigação e a experiência de Kaplan & Norton nesta área sugerem a existência de quatro barreiras que impedem a execução eficaz da estratégia: a barreira da visão: nem todos os trabalhadores compreendem a estratégia; a barreira das pessoas: nem todos os gestores têm incentivos ligados à estratégia; a barreira da gestão: as equipas executivas despendem pouco do seu tempo para discutir a estratégia; e a barreira dos recursos: as organizações não ligam os orçamentos à estratégia.

Em termos organizacionais, pretende-se que a avaliação do desempenho organizacional, enquanto processo contínuo, sistemático e estruturado, possa contribuir para a introdução de mudanças e/ ou aperfeiçoamentos conduzindo a uma melhoria inequívoca do que se está a avaliar.

Também Pollitt (1998: 52), referindo-se aos papéis alternativos no processo de reforma da gestão pública, salienta a importância da avaliação como parte de um conjunto integrado de outras actividades

decorrentes do “ciclo de gestão”, reconhecendo, no entanto, a limitação que esta abordagem implica. Segundo este autor (ibid: 46-47), tendo em conta diferentes guias de avaliação publicados nos últimos anos, os objectivos “oficiais” da avaliação possibilitam “modificar e aperfeiçoar (...) programas ou projectos (...); melhorar a resposta dos serviços públicos aos seus utilizadores (...); fomentar determinadas decisões (...); aperfeiçoar as decisões de distribuição de recursos (...); evidenciar a responsabilidade perante a comunidade (...); gerar conhecimento (...).”

É neste sentido que a estratégia organizacional assume um papel crescente e decisivo na criação de novas sinergias, alinhamento e transformação da organização.

Origens e evolução do Balanced Scorecard

Da avaliação do desempenho à gestão estratégica

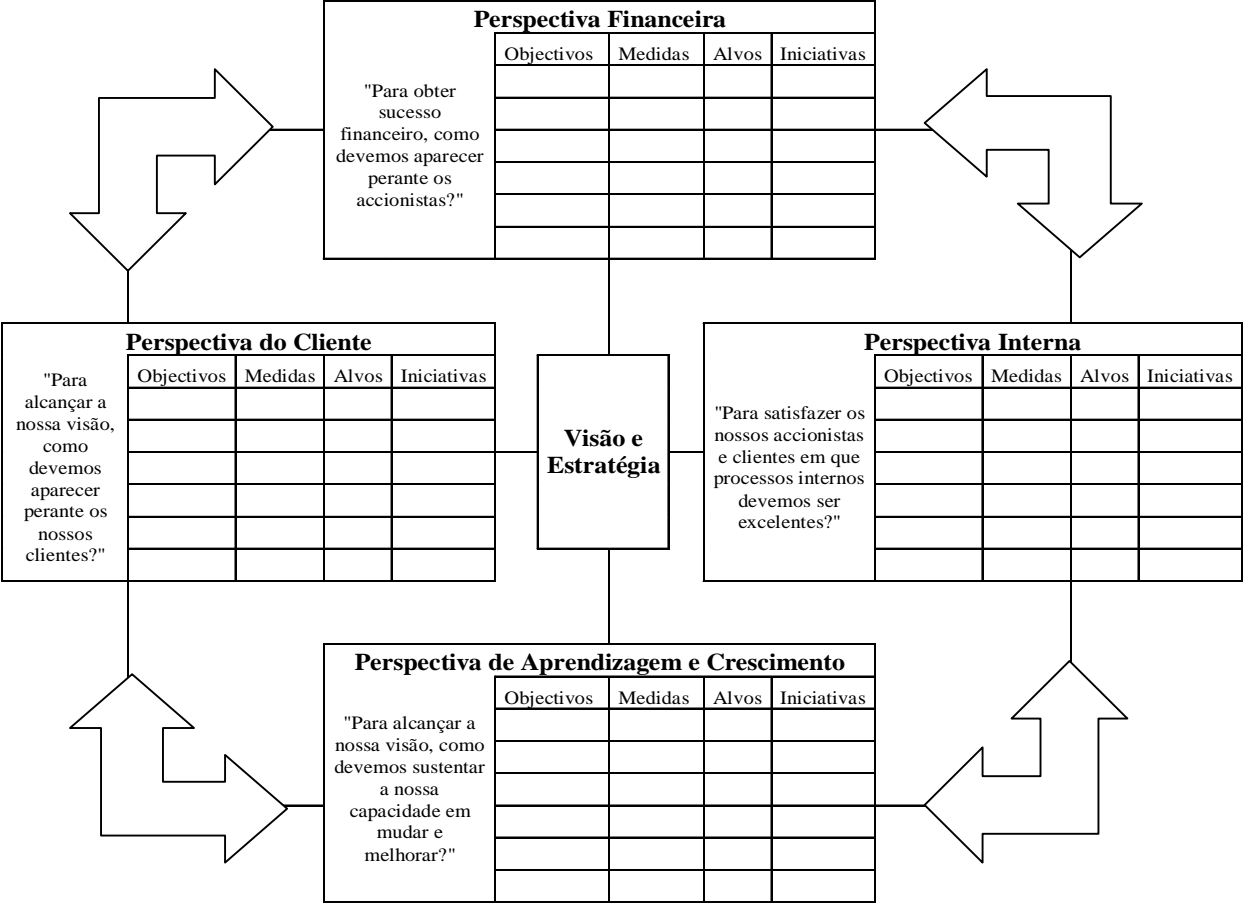
O BSC, modelo de origem americana, foi desenvolvido por Robert Kaplan e David Norton, na década de 90, a partir de um projecto de investigação realizado em doze empresas sedeadas nos EUA (Kaplan & Norton, 1992).

Inicialmente desenvolvido para medir o desempenho das organizações do sector privado, Kaplan & Norton (1992, 1993, 1996a, 1996b) referem-se-lhe como um conjunto equilibrado (balanced) de medidas (scorecard) que permite rapidamente e em simultâneo obter uma imagem do desempenho das diversas áreas da organização.

Relacionando de modo equilibrado objectivos de curto e longo prazo, medidas financeiras (perspectiva financeira) e medidas operacionais (perspectivas do cliente, interna dos processos e de aprendizagem & crescimento), indicadores de resultados (lag indicators) e indicadores de acção (lead indicators), Kaplan e Norton (1996b, 2001, 2004) salientam que esta estrutura do BSC permite à organização medir o seu desempenho, atingindo um alinhamento organizacional focado na estratégia desenvolvida a partir da sua missão e da sua visão para o futuro.

A Figura 1 reforça esta imagem, onde estratégia e visão aparecem na parte central do sistema do BSC. As medidas financeiras que transmitem os resultados das acções tomadas no passado são complementadas por medidas operacionais, enquanto indutores do desempenho financeiro futuro (drivers), ao nível da satisfação dos clientes, dos processos internos, da inovação e da melhoria das actividades da organização.

Figura 1 – O Balanced Scorecard



Fonte: Adaptado de Kaplan & Norton (1996a: 76)

Tendo em conta diferentes abordagens (Kaplan & Norton 1992, 1993 e Lawrie et al 2003), conclui-se que o BSC força os gestores a focarem-se num conjunto limitado de medidas críticas para a organização nas quatro diferentes perspectivas (visão estratégica), evitando desnecessária sobrecarga de informação. A este respeito, para cada uma das perspectivas, Kaplan & Norton (1992: 72) apresentam quatro questões básicas (Figura 2):

Figura 2 – Questões básicas do BSC

| Questões | Perspectivas |
|--|---|
| <p>Como é que os clientes nos vêem?</p> <p>Em que é que temos de ser excelentes?</p> <p>Podemos continuar a melhorar e a criar valor?</p> <p>Como é que devemos aparecer perante os accionistas?</p> | <p>Perspectiva do cliente</p> <p>Perspectiva interna dos processos</p> <p>Perspectiva da aprendizagem & crescimento</p> <p>Perspectiva financeira</p> |

Fonte: adaptado de Kaplan & Norton (1992: 72).

Perspectiva financeira

Kaplan & Norton (1996b: 47-62) referem que os objectivos financeiros, enquanto objectivos de longo prazo para a organização, devem servir para focalizar objectivos e indicadores das outras três perspectivas que, numa relação estreita de causa e efeito, deve culminar na melhoria do desempenho financeiro. Neste sentido, o uso do BSC permite compreender a história da estratégia, iniciada nos objectivos financeiros de longo prazo e ligada à sequência de acções tomadas nos processos financeiros, clientes, processos internos, trabalhadores e sistemas de entrega do desejado desempenho económico de longo prazo. Segundo os mesmos autores (ibid), para além da necessidade dos objectivos financeiros serem estabelecidos de acordo com três diferentes fases do ciclo de vida da organização (crescimento, manutenção e maturidade), devem ainda ser tidos em conta três temas financeiros que atravessam as quatro perspectivas do BSC e que a generalidade das organizações utilizam na condução da sua estratégia: crescimento e mix de proveitos; redução dos custos/ aumento da produtividade; utilização de activos/ estratégia de investimento.

Perspectiva do cliente

Relativamente a esta perspectiva, Kaplan & Norton (1996b: 63-85) defendem a necessidade de os gestores identificarem de forma clara os seus clientes e segmentos alvo bem como um conjunto de indicadores de resultado – quota de mercados, retenção de clientes; aquisição de clientes; satisfação de clientes; rentabilidade – para esses segmentos. Paralelamente, e tendo em conta que estes indicadores (lag indicators) não permitem à organização intervir, por si só, e de forma atempada, na formulação e

implementação da estratégia, torna-se fundamental, a partir de um trabalho desenvolvido directamente com os clientes, identificar aquilo que os segmentos alvo valorizam e escolher as propostas de valor para proporcionar a esses mesmos clientes. Este trabalho permite que se definam objectivos e indicadores de acção (lead indicators) relacionados com atributos que os clientes valorizam e que, apesar de muito variados, podem, segundo Kaplan & Norton (ibid), ser agrupados em três categorias: atributos dos produtos e serviços (funcionalidade, qualidade e preço), relação com clientes (qualidade da experiência de compra e relações pessoais) e imagem e reputação. Niven (2003: 17), referindo-se a um trabalho de Treacy e Wiersema (1995), identifica três propostas de valor para esta perspectiva: excelência operacional; liderança do produto; intimidade com o cliente.

Perspectiva interna dos processos

Nesta perspectiva, segundo Kaplan & Norton (1996b: 92-115) são identificados os processos críticos que a organização deve seleccionar para oferecer valor aos clientes dos segmentos alvo e, através destes, satisfazer as expectativas dos accionistas. A introdução dos processos de inovação nesta perspectiva é uma componente vital, tornando possível desenhar e desenvolver produtos e serviços de acordo com as expectativas específicas dos diferentes grupos constituintes¹². A organização, ao nível das operações internas, deve identificar o custo, a qualidade, o tempo e as características de desempenho permitindo assim satisfazer as diferentes necessidades. O serviço pós-venda permite à organização traçar aspectos importantes do serviço que ocorrem depois da compra do produto ou da entrega do serviço.

Perspectiva da aprendizagem & crescimento

Para Kaplan & Norton (1996b: 126-146), alcançar os objectivos financeiros, do cliente ou dos processos internos depende da capacidade da organização em aprender e crescer. Neste sentido, na formulação da estratégia da organização devem ser considerados os investimentos em empregados, sistemas e alinhamento organizacional. Assim, estes autores identificam um núcleo de medidas ligadas aos empregados - satisfação, produtividade e retenção – enquanto indicadores de resultados desse investimento. Para além disso, a organização deve identificar, para cada situação desta perspectiva, indutores específicos que, segundo os autores, se encontram sobretudo relacionados com a formação dos trabalhadores, com as capacidades dos sistemas de informação e com a motivação, empoderamento (empowerment) e alinhamento de objectivos.

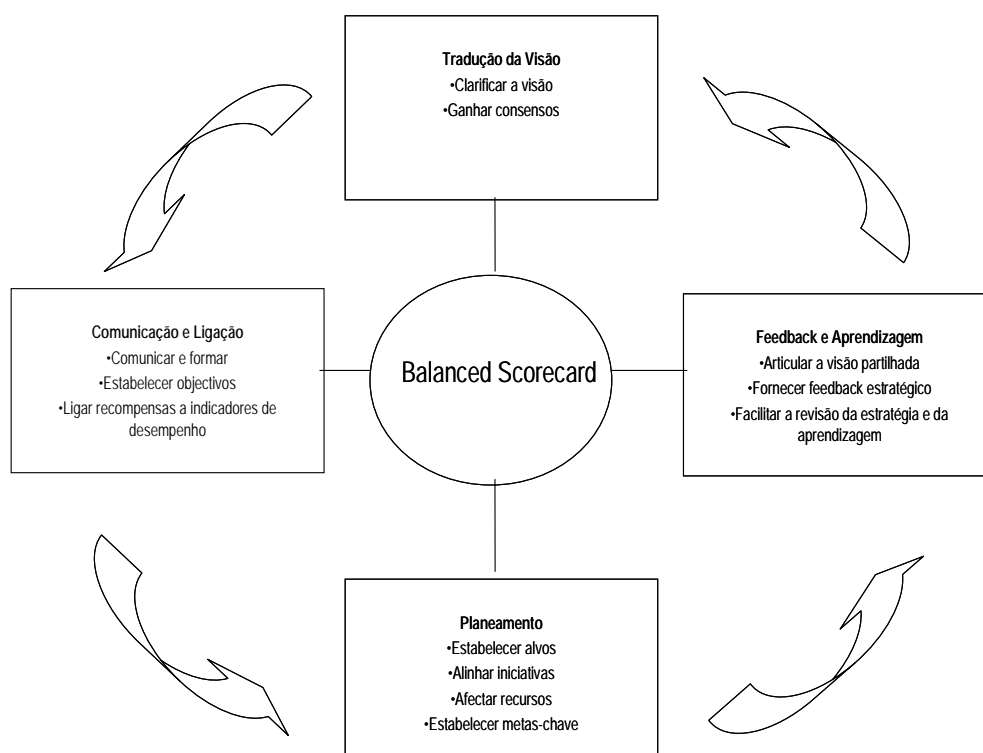
À medida que se concretiza a implementação, o desenvolvimento e a avaliação deste novo sistema nas organizações mais diversas e em diferentes sectores, os autores começam por verificar que as

¹² O que a literatura anglo-saxónica da especialidade designa por stakeholders (Nota do tradutor – NT).

potencialidades do BSC se projectam muito para além da função da avaliação do desempenho (Kaplan & Norton 1993,1996a, 1996b; 2001; 2004). O BSC torna-se numa poderosa ferramenta para descrever e implementar a estratégia de uma organização.

É neste contexto que, segundo Kaplan e Norton (1996a;1996b), o BSC permite desenvolver um sistema de gestão estratégica na organização permitindo a introdução de quatro novos processos que, separadamente ou em conjunto, se interrelacionam permitindo colmatar dificuldades de ligação entre objectivos estratégicos a longo prazo com a sua actuação a curto prazo (ver Figura 3).

Figura 3 – Gestão estratégica



Fonte: Adaptado de Kaplan & Norton (1996a: 77).

Processos de gestão estratégica

De acordo com Kaplan & Norton (1996a), o primeiro desses processos, Tradução da Visão, ajuda os gestores a obter consenso em torno da visão e da estratégia da organização. A este respeito, Niven (2003: 19-20) salienta a importância de se especificarem alguns dos termos que surgem nas declarações de visão e estratégia da organização e que aparecem frequentemente de forma vaga ou pouco perceptível para as pessoas da organização. Sousa & Rodrigues (2002: 119), citando Chow et al (1997), referem ainda que,

após acordo ao nível mais elevado da gestão, importará sobretudo traduzir em termos operacionais a estratégia e a visão da organização de forma tão clara quanto possível, para que todos compreendam de que modo as suas acções diárias contribuem para atingir um conjunto integrado de objectivos e indicadores que interferem no sucesso da organização a longo prazo.

No que respeita ao segundo processo, Comunicação e Ligação, Kaplan & Norton (1996a) referem-se-lhe como um modo que permite aos gestores comunicar a estratégia a todos os níveis da organização, garantindo a sua ligação e alinhamento aos objectivos dos departamentos e aos objectivos individuais de todos os que trabalham na organização. Deste modo, este processo permite que se deixe de avaliar os departamentos da organização através do desempenho financeiro cujos incentivos individuais se encontram intimamente relacionados com objectivos financeiros de curto prazo.

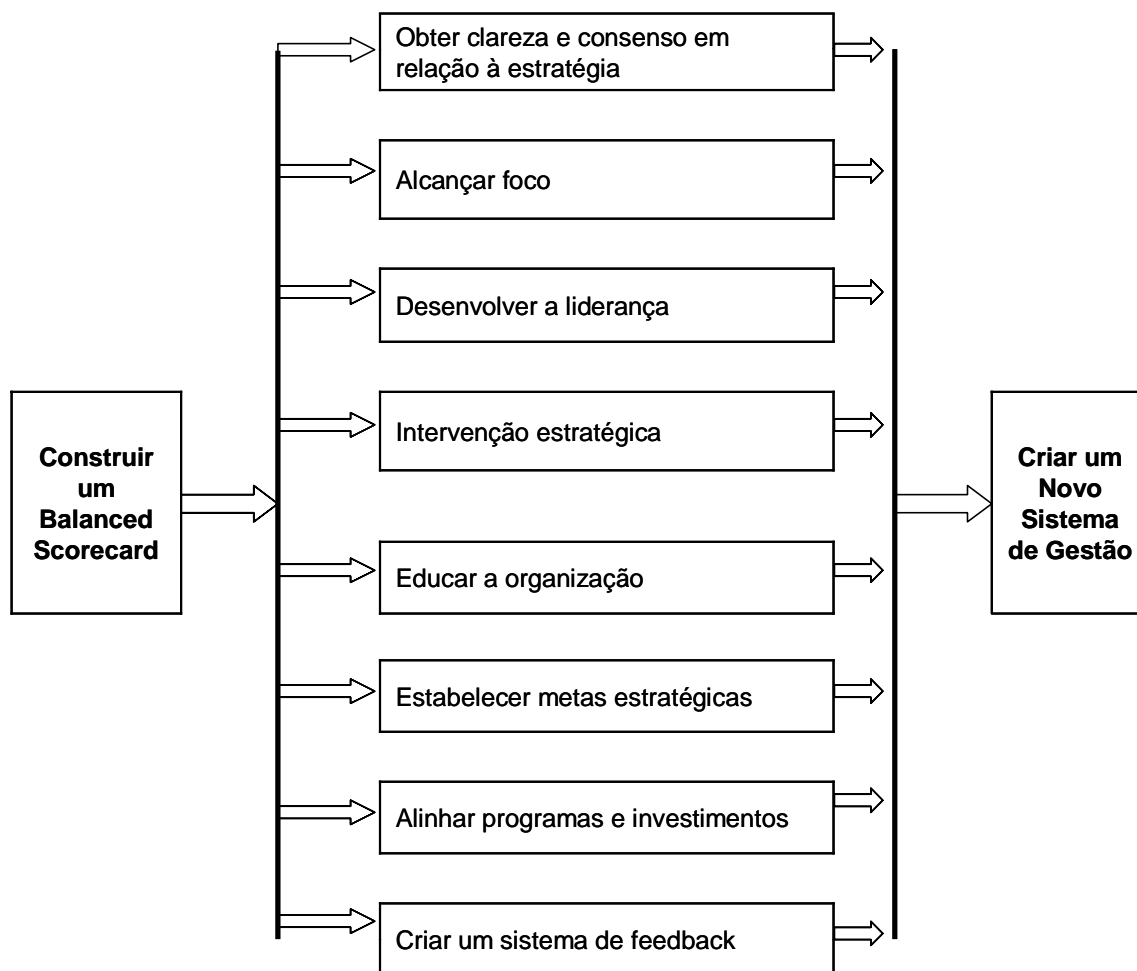
Relativamente ao terceiro processo de gestão, Planeamento, os autores do modelo (ibid.) salientam que este permite à gestão integrar os seus planos de negócio e financeiro. Deste modo, acrescentam “no final do processo de planeamento, os gestores terão fixado as metas para os objectivos a longo prazo que gostariam de alcançar em todas as quatro perspectivas do BSC; terão identificado as iniciativas estratégicas exigidas e afectados os recursos necessários para essas iniciativas; e terão estabelecido as metas para os indicadores, que marcam a progressão em direcção aos seus objectivos estratégicos” Kaplan e Norton (1996b: 84).

Por último, o quarto processo de gestão, Feedback e Aprendizagem, de acordo com Kaplan & Norton (1996a; 1996b) permite à organização realizar uma aprendizagem estratégica, sendo considerado pelos autores como o aspecto mais importante e inovador do sistema de gestão do BSC. Neste processo, o mecanismo de feedback e de revisão permite avaliar em simultâneo se os objectivos financeiros estão ou não a ser alcançados, nos diferentes níveis da organização, bem como se estão a ser alcançados os alvos previstos para os clientes, para os processos internos e inovação, para os trabalhadores, sistemas e procedimentos. Deste modo, o BSC permite à organização monitorizar e ajustar a implementação da sua estratégia de acordo com os resultados que vão sendo alcançados.

A organização focada na estratégia

Muitas foram as organizações que usaram o BSC para promover grandes mudanças estratégicas e organizacionais. Segundo Kaplan & Norton (1996b: 275), a construção do BSC pode surgir de diferentes necessidades da organização. Na Figura 4, resumem-se as principais razões para a adopção do BSC.

Figura 4 – Razões para a adopção do BSC



Fonte: Adaptado de Kaplan & Norton (1996b: 275).

Segundo estes autores (ibid), o primeiro passo para a construção de um BSC bem sucedido passa pelo consenso e apoio entre os elementos da gestão no que respeita aos principais motivos para o desenvolvimento do projecto.

Para além da possibilidade em focalizar e alinhar as equipas executivas, as diferentes unidades de negócio, os recursos humanos, a tecnologia de informação e os recursos financeiros na sua própria estratégia, o BSC permitiu ainda criar organizações orientadas para a estratégia (Kaplan & Norton, 2001:17-28). Neste sentido, os autores (ibid) referem que, perante a possibilidade que cada organização tem em desenvolver e aplicar o BSC com ritmos e sequências muito próprias, existe um padrão comum na obtenção do foco e alinhamento estratégicos, seguindo cinco princípios fundamentais. Os princípios da organização focada na estratégia.

Primeiro princípio: traduzir a estratégia em termos operacionais

O BSC fornece à organização um referencial que descreve e comunica a estratégia de forma clara e inovadora através da construção de um mapa estratégico que cria um ponto de referência comum e compreensível para todas as unidades e trabalhadores dessa organização.

Segundo princípio: alinhar a organização à estratégia

O BSC permite à organização ligar as suas diferentes unidades à estratégia. Esta ligação, entre o BSC de nível corporativo¹³ e o BSC das unidades individuais que constituem a organização, permite criar sinergias a partir de temas e objectivos comuns, definidos de forma coordenada garantindo que o todo excede a soma das partes.

Terceiro princípio: transformar a estratégia em tarefa para todos

O BSC torna-se numa ferramenta que permite à organização fazer da estratégia o trabalho diário de todos, a partir da ligação de cada indivíduo à estratégia da sua unidade e à da própria organização. Neste sentido, a estratégia é comunicada do topo para a base da organização de modo a que os trabalhadores a compreendam e estejam motivados para ajudar a atingir os objectivos estratégicos. Deste modo, os trabalhadores tornam-se conscientes de que o sucesso da organização se encontra dependente do seu desempenho diário.

Quarto princípio: converter a estratégia em processo contínuo

Na adopção do BSC as organizações implementaram um processo de gestão estratégica que Kaplan & Norton (2001: 24) designaram por “processo de loop duplo”. Este processo integra a gestão tática, baseada em orçamentos financeiros e avaliações mensais, e a gestão estratégica num único processo. Com base no princípio de que a estratégia é tarefa diária para todos, o BSC, ligado aos sistemas de feedback estratégico, permite à gestão introduzir um processo contínuo de aprendizagem e de revisão estratégica atempada.

Quinto princípio: mobilizar a mudança através da liderança executiva

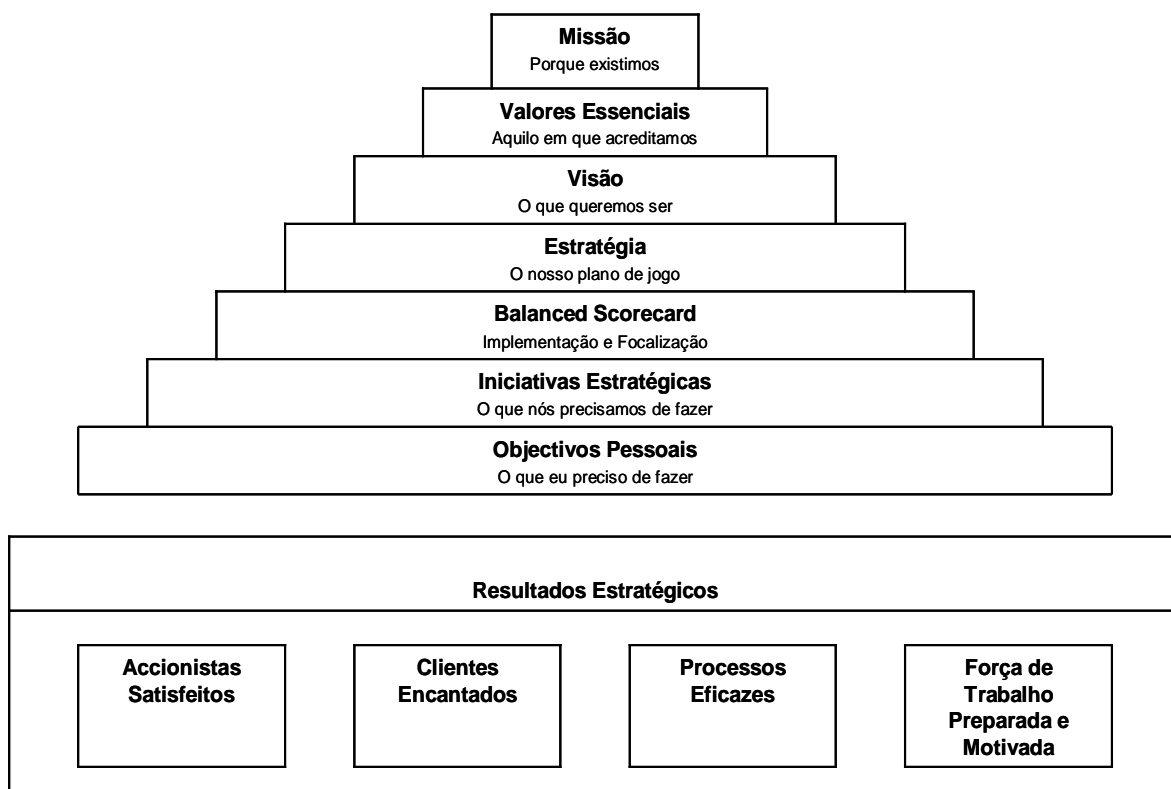
Mobilizar a mudança através da equipa executiva surge como a condição mais importante para o sucesso. Kaplan & Norton (2001: 26) salientam que a implementação da estratégia gera mudança na

¹³ Relativo à organização como um todo.

organização tornando-se imprescindível o envolvimento activo da liderança executiva na sua coordenação: “Se as pessoas no topo não actuarem como líderes vibrantes do processo, as mudanças não ocorrerão e a estratégia não será implementada, perdendo-se a oportunidade de desempenho extraordinário.”

Decorrente dos cinco princípios da organização focada na estratégia, Kaplan & Norton (2004: 32) demonstram que a estratégia da organização faz parte de um processo contínuo de gestão com início na missão da organização e que se desenvolve e evolui no tempo, no sentido de responder aos resultados estratégicos esperados. A Figura 5 proporciona essa visão.

Figura 5 – Tradução da missão nos resultados desejados



Fonte: Adaptado de Kaplan & Norton (2001: 85).

A construção do BSC

Fases

Kaplan & Norton (1996b: 278-279) apontam um conjunto de acções sequenciais para iniciar, desenvolver e implementar o BSC, enquanto sistema de gestão estratégica, em dez fases. Uma vez concluída a décima fase, O BSC passa a constituir uma rotina no processo de gestão estratégica da organização, não havendo lugar à repetição das fases 1 a 6. Só as fases 7 a 10 se repetem num processo contínuo e sistemático com base num cronograma regular. O Quadro 1 resume essas acções.

Quadro 1 – Fases na construção de um sistema de gestão estratégica

| Fase | Processo de gestão estratégica associado | Período de tempo | Acção |
|---------|--|------------------------------|--|
| Fase 1 | Tradução da Visão | 4 meses | •Clarificar a Visão e a Estratégia da organização. |
| Fase 2 | Comunicação e Ligação | 4-5 meses 6-9 meses | •Comunicar a Estratégia à gestão intermédia; •Desenvolver BSC para a a gestão intermédia. |
| Fase 3 | Planeamento | 6 meses 6 meses | •Eliminar investimentos não estratégicos; •Lançar programas de mudanças corporativas. |
| Fase 4 | Feedback e Aprendizagem | 9-11 meses | •Analisar os BSC das unidades de negócio. |
| Fase 5 | Tradução da Visão | 12 meses | •Refinar a Visão |
| Fase 6 | Comunicação e Ligação | 12 meses ou mais 13-14 meses | •Comunicar o BSC à organização; •Estabelecer objectivos individuais de desempenho. |
| Fase 7 | Planeamento | 15-17 meses | •Actualizar o plano e o orçamento. |
| Fase 8 | Feedback e Aprendizagem | 18 meses ou mais | •Realizar revisões mensais e trimestrais. |
| Fase 9 | Tradução da Visão | 25 -26 meses | •Realizar revisões anuais de Estratégia. |
| Fase 10 | Comunicação e Ligação | 25 -26 meses | •Relacionar o desempenho de todos com o BSC. |

Fonte: Adaptado de Kaplan e Norton (1996b: 278-279).

Estes autores (1996b: 300-311) referem que relativamente ao processo de desenvolvimento do BSC este deve ser conduzido por alguém, directamente ligado à gestão da organização, que actuará como líder facilitador do projecto. Neste sentido, conseguido o envolvimento da equipa de gestão, este elemento será o responsável pela orientação do processo, promovendo e supervisionando o cronograma de reuniões e entrevistas, garantindo à equipa do projecto documentação, material de leitura e informações necessárias à

sua execução. Estes autores referem ainda a possibilidade de a organização utilizar consultores externos em apoio ao líder interno.

Numa fase posterior, Norton (2002), referindo-se às organizações focadas na estratégia, menciona a existência de três fases fundamentais no processo de implementação do BSC, resumidas no Quadro 2:

Quadro 2 – Fases do BSC

| Fase | Período de tempo | Acção | Actuação |
|-------------|-------------------------|-------------------------|---|
| Fase 1 | 3 a 6 meses | Mobilização | Momento em que a equipa executiva constitui a equipa que lidera o projecto, a partir da comunicação da necessidade de mudança, e clarifica a visão e a estratégia da organização. |
| Fase 2 | 6 meses | Projecto e disseminação | A nova estratégia é disseminada nos níveis mais elevados da organização. O BSC é colocado em cascata, ligando e alinhando todo o processo. |
| Fase 3 | 12 a 24 meses | Execução sustentável | A estratégia é integrada no trabalho diário e na cultura da organização. O BSC é usado para a educação e alinhamento individual. |

Fonte: Adaptado de Norton (2002: 1).

Rohm (2002), com base na estrutura apresentada por Kaplan e Norton (1996a), considera que na construção do BSC devem ser consideradas duas grandes fases: a sua concepção (em seis etapas) e a sua implementação (em três etapas). A Figura 6 representa graficamente todo o processo do BSC, permitindo compreender que a sua concepção e implementação fazem parte de uma jornada contínua e não de um projecto.

A primeira etapa corresponde à avaliação de aspectos fundamentais relacionados com os “alicerces” da organização: as suas principais crenças; oportunidades; competição; posição financeira; objectivos de curto e longo prazo, nomeadamente na definição e ou identificação da missão, da visão e dos valores essenciais da organização.

Durante a segunda etapa prevê-se a definição da estratégia e consequentes temas estratégicos. De seguida, concretiza-se a decomposição da estratégia em objectivos estratégicos e, numa quarta etapa, cria-se o mapa estratégico da organização. Posteriormente, no decorrer da quinta etapa, identificam-se e desenvolvem-se as medidas de desempenho que permitem avaliar e comunicar o desempenho obtido. A última etapa da concepção do BSC prevê a identificação, a selecção e a ordenação de iniciativas de apoio aos objectivos estratégicos anteriormente definidos.

No que respeita à fase de implementação, o autor prevê uma primeira etapa em que se pretende realizar a automatização do BSC, partindo da utilização de ferramentas ligadas às novas tecnologias desenhadas para ligar informação crucial que se encontra dispersa, num sistema integrado de gestão. Colocar o BSC corporativo em cascata no sentido de comunicar a estratégia às diferentes unidades da organização é a etapa que antecede um último momento destinado à avaliação e mudança.

Figura 6 – Processo cíclico de concepção e implementação do BSC



Fonte: Adaptado de Rohm (2002: 4).

O papel da tecnologia no apoio ao BSC

De acordo com Kaplan & Norton (2001: 339), na década de 1990, cabia a cada organização desenvolver os seus próprios métodos para recolha e divulgação de informação do BSC. Estes processos, embora apoiados por sistemas de informação, encontravam uma excessiva dependência de processos manuais. Actualmente, e apesar de se considerar que um sistema de informação simples é adequado para começar, Norton (2002) salienta que o verdadeiro valor sustentável de um novo processo de gestão emerge de um sofisticado e estável sistema de informação. Bases de dados, sistemas de informação, redes e infra-estruturas tecnológicas são apontados como activos intangíveis ao nível do capital da informação (Kaplan & Norton, 2004:13).

Morris (2002), num artigo sobre o BSC e a integração do que chama “aplicações analíticas”, discute o papel de diferentes aplicações informáticas no desenvolvimento da automatização do BSC. Em sua opinião,

apesar de existirem bons sistemas de análise específicos, nomeadamente no que respeita à gestão do desempenho financeiro, à gestão das relações com o cliente e às operações, a sua capacidade analítica encontra-se limitada pela dificuldade da troca de informação entre as diferentes aplicações. Neste sentido, o mesmo autor refere que se torna fundamental o desenvolvimento da automatização do BSC no apoio à tomada de decisão.

Niven (2003), tendo em conta os processos de concepção e implementação do BSC, destaca os seguintes passos chave na adaptação do BSC no sector público: desenvolver ou confirmar a missão, valores, visão e estratégia da organização; confirmar o papel do BSC enquanto ferramenta no sistema de gestão do desempenho; seleccionar as perspectivas do BSC; rever material importante de suporte; conduzir entrevistas; criar o mapa estratégico; reunir informação de feedback; desenvolver medidas de desempenho; desenvolver alvos e iniciativas; desenvolver o plano de implementação do BSC.

Adaptação do BSC ao sector público

Experiências realizadas a partir de 1996 demonstram que o BSC é aplicável quer às organizações sem fins lucrativos quer às organizações do sector público. Ao nível do sector público, os exemplos vão desde a sua aplicação ao governo local, agências governamentais, organizações sem fins lucrativos, serviços de saúde (Kaplan & Norton 2001, 2004), forças policiais (Wisniewski & Dickson, 2001 e Kaplan & Norton, 2004) e ensino superior. Muitas destas aplicações estão documentadas no sítio do Balanced Scorecard Institute: www.balancedscorecard.org.

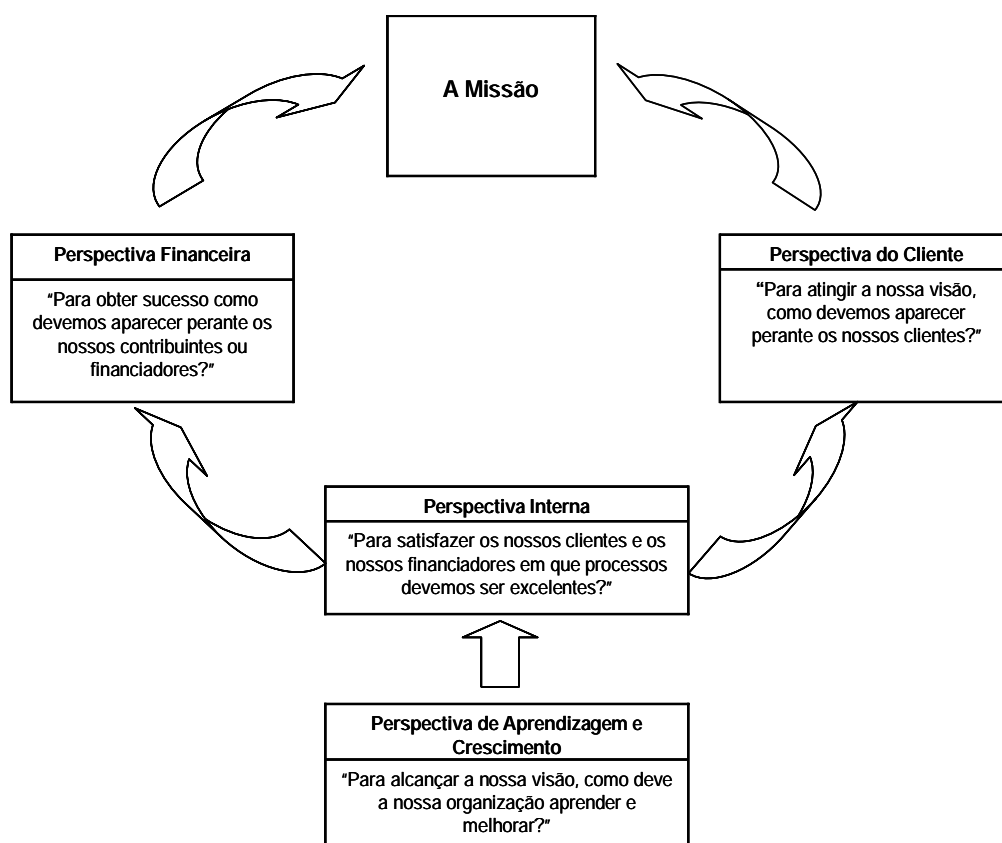
Dada a natureza da missão deste tipo de organizações, torna-se necessário introduzir adaptações à arquitectura original do modelo (Andersen & Lawrie 2002; Kaplan & Norton 2001, 2004; Niven 2003), de modo a maximizar a sua criação de valor para o sector. Também a nomenclatura utilizada pode sofrer algumas alterações tendo em conta conceitos próprios deste tipo de organização. (Rohm 2002; Niven 2003).

Segundo Kaplan (2001: 353), o sucesso deste tipo de organizações deve ser medido de acordo com a eficiência e eficácia com que se atingem as “necessidades” dos vários grupos constituintes. Importará não esquecer os diferentes interesses relativos à existência de um número elevado de relações internas e externas entre os stakeholders (colaboradores, clientes, directores, legisladores, financiadores, etc). Para estas organizações, as recompensas financeiras, podendo desempenhar um papel facilitador ou inibidor, raramente constituem o seu objectivo principal. Neste sentido, o autor salienta que estas organizações devem monitorizar a sua despesa, obedecendo ao orçamento financeiro previsto, não podendo, no entanto, o seu sucesso ser medido pelo modo como o orçamento é gerido.

Posteriormente, Kaplan & Norton (2004: 7-8) referem que as adaptações mais significativas se prendem com o facto da missão da organização ser colocada no nível mais elevado do BSC, em virtude da mesma reflectir o objectivo da organização a longo-prazo, ou seja, a definição do sucesso de uma organização pública está directamente relacionada com o seu desempenho em atingir a missão.

Por sua vez, a perspectiva do cliente/ cidadão, que decorre da missão, aparece colocada no nível imediatamente seguinte, em paralelo com a perspectiva financeira. Tal como no modelo do sector privado, esta representação prende-se com o facto de a missão ser alcançada de acordo com a satisfação quer dos grupos que beneficiam do serviço (perspectiva do cliente/ cidadão), quer dos grupos que o financiam (perspectiva financeira: estado, contribuintes). Por último, a organização atinge a satisfação dos diferentes grupos constituintes e a sua missão enquanto finalidade máxima, através do desempenho conseguido nos processos internos suportados pelos activos intangíveis da perspectiva de crescimento & aprendizagem. A Figura 7 representa o esquema básico do BSC aplicado ao sector público.

Figura 7 – O BSC adaptado ao sector público



Fonte: Adaptado de Kaplan & Norton (2004:8).

Guião de Adaptação do BSC

Decorrente destas considerações, Niven (2003: 14-15) descreve o BSC como um conjunto de medidas de carácter qualitativo e quantitativo, cuidadosamente seleccionadas a partir da estratégia da organização. Na sua perspectiva, o BSC pode ser visto sob três diferentes funcionalidades: avaliação do desempenho, gestão estratégica e instrumento de comunicação.

No entanto, independentemente da funcionalidade atribuída pela organização, Niven (2003: 23) acrescenta a importância de realçar que o conceito de equilíbrio é central ao modelo, principalmente em três áreas: equilíbrio entre indicadores de sucesso (financeiros e não financeiros); equilíbrio entre os diferentes interesses das partes interessadas ou grupos constituintes (stakeholders) da organização (internos e externos); equilíbrio entre indicadores de resultado (lag indicators), que fornecem informação acerca do desempenho da organização no passado, e indicadores de acção (lead indicators), que permitem perspectivar uma trajectória de futuro.

De forma a atingir este equilíbrio, Niven (ibid) acrescenta que após definição da visão, missão e estratégia da organização, o BSC deve ser organizado segundo as suas quatro diferentes perspectivas, sendo que, para cada uma delas, a estratégia da organização é traduzida em objectivos, medidas, metas e iniciativas numa lógica de causa e efeito.

A este respeito, Kaplan & Norton (2004: 9-10) referem ainda a importância do mapa estratégico, enquanto representação visual das relações de causa e efeito entre os componentes da estratégia de uma organização. Segundo estes autores (ibid) a arquitectura destas relações, ligando as quatro perspectivas, é a estrutura sobre a qual o mapa estratégico é desenvolvido. Esta arquitectura permite à organização focar e uniformizar a visualização das suas estratégias de criação de valor e concretizar com sucesso a ligação entre a formulação e a execução das mesmas. Neste sentido, defendem que os BSC estratégicos, apoiados pela representação gráfica de um mapa estratégico, comunicam com nitidez os resultados que a organização pretende alcançar, as hipóteses sobre como esses resultados serão atingidos, criando condições para que todos compreendam a estratégia e identifiquem a maneira como se alinharão com ela e contribuirão para a sua realização.

Antes de começar

Niven (2003: 48-50), face às considerações de Kaplan & Norton (1996b) indicadas na Figura 4, refere que a organização deve determinar qual a razão principal que motiva a adopção do BSC, independentemente do nível a que vai ser desenvolvido. Na sua perspectiva, uma fundamentação lógica bem

comunicada, compreendida e articulada permitirá à equipa responsável pela construção do BSC gerar consensos, focar todos os seus esforços no desenvolvimento de cada tarefa, lembrando sempre que necessário a todos os elementos exactamente o porquê da construção do BSC.

Para além disso, de acordo com Niven (2003: 53-59), importará garantir, enquanto factores críticos de sustentabilidade e sucesso do BSC, o apadrinhamento e entusiasmo da equipa executiva e a aceitação e compromisso dos stakeholders no desenvolvimento do projecto.

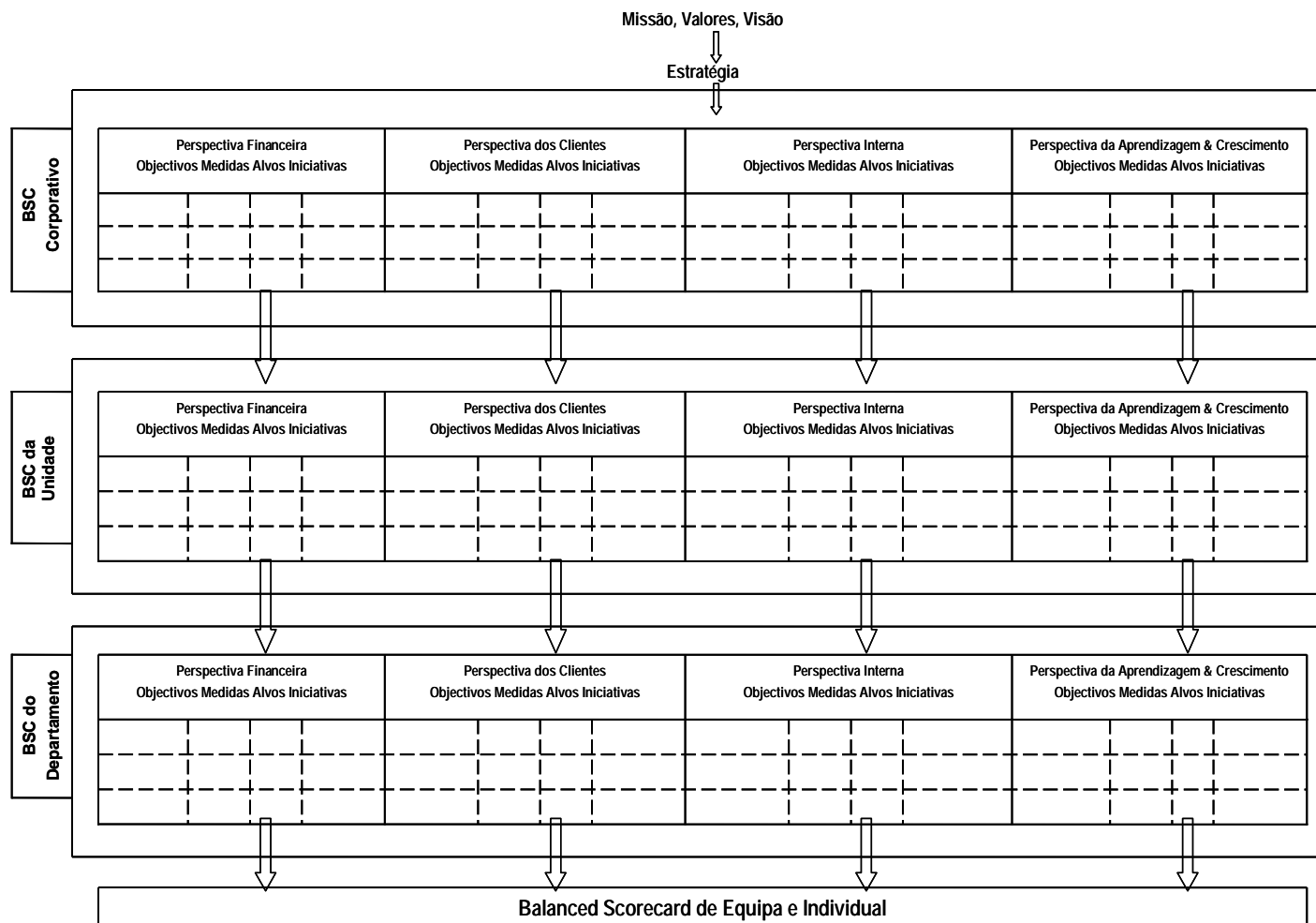
Segundo Kaplan & Norton (1996b: 300-3001), a construção de um BSC de nível corporativo pode tornar-se numa tarefa bastante difícil, tendo em conta que a maioria das organizações é constituída por unidades organizacionais bastante diversificadas. Por outro lado, salienta como condição fundamental para o desenvolvimento do BSC que se verifique se a unidade organizacional proposta possui uma estratégia para a realização da sua missão.

Numa outra abordagem, Niven (2003: 52) verifica que, para muitas organizações, começar pelo topo e construir um BSC para toda a organização (BSC corporativo) é frequentemente a melhor escolha.

Nesse sentido, o autor (ibid) apresenta várias razões. Em primeiro lugar, por considerar que, deste modo, os objectivos e medidas do BSC podem ser amplamente comunicadas a todos os trabalhadores, garantindo que os mesmos se encontram cientes dos factores críticos de sucesso (critical drivers of success) da organização. Em segundo lugar por considerar que o conjunto de medidas propostas permitirá a obtenção de foco em todos os grupos da organização, promovendo a colaboração entre as unidades organizacionais, num esforço para implementar a estratégia e trabalho na execução da missão. Por último, por considerar que começar pelo topo ajuda sobremaneira o esforço de concretizar o processo de cascata do BSC.

Colocar o BSC em cascata representa um processo de conduzir o BSC a todos os níveis da organização, dando a oportunidade a todos os colaboradores de demonstrar de que forma o seu trabalho diário influencia os objectivos de longo-prazo da organização. A Figura 8 esquematiza esse processo.

Figura 8 – Processo de cascata do BSC



Fonte: Adaptado de Niven (2003: 234).

A equipa do BSC

"The best Scorecards represent the collective know-how and experience of people across the enterprise" (Niven, 2003: 64).

Considerando a experiência deste autor (ibid), independentemente do tamanho da organização, a equipa responsável pela construção do BSC (designada equipa BSC) deve aproximar-se a um conjunto de cerca de 10 pessoas com um conhecimento sólido da sua organização. Este número permitirá que o grupo se torne o mais eficiente possível. No entanto, existe um factor chave que não deve ser descurado na constituição da equipa BSC: esta deve garantir a representatividade de todas as áreas ou unidades da organização que se espera utilizem o BSC.

Com base no trabalho desenvolvido por Niven (2003: 65-69), são apresentados os diferentes papéis e responsabilidades atribuídos aos membros da equipa BSC (ver Esquema 1).

Esquema 1 – Papel e responsabilidade da equipa BSC

| Papel | Responsabilidade |
|--|--|
| Responsável Executivo | <ul style="list-style-type: none">• Assume a propriedade do projecto BSC;• Fornece informação à equipa acerca da missão, estratégia e metodologia;• Mantém a comunicação entre os diferentes grupos constituintes (internos e externos);• Garante recursos à equipa (humanos e financeiros);• Fornece suporte e entusiasmo ao BSC manifestando-o à organização. |
| Líder da Equipa | <ul style="list-style-type: none">• Coordena reuniões, planos, pistas, relata resultados da equipa a todas as audiências;• Através da sua liderança, introduz a metodologia do BSC à equipa;• Assegura que todo o material de suporte relevante está disponível para a equipa;• Fornece informação de feedback ao responsável executivo e à gestão;• Facilita o desenvolvimento da eficiência da equipa através do seu treino e apoio. |
| Membros da Equipa | <ul style="list-style-type: none">• Fornece conhecimento especializado das áreas funcionais;• Informa e influencia os seus respectivos líderes;• Age como um embaixador do BSC na sua unidade ou departamento;• Age no interesse da sua organização como um todo. |
| Especialista em Mudança Organizacional | <ul style="list-style-type: none">• Aumenta a consciência da produção de mudança organizacional;• Investiga de que modo as mudanças produzidas afectam o projecto BSC;• Trabalha com a equipa na produção de soluções para reduzir riscos relacionados com a mudança. |

Fonte: Adaptado de Niven (2003).

Sessões da equipa BSC

Niven (2003: 79), citando Milano e Ullius (1998), sugere alguma atenção na estruturação das sessões do BSC. Segundo esta perspectiva, para que estas sessões sejam bem sucedidas, torna-se necessário que as mesmas constituam experiências eficazes, eficientes e cativantes. Eficazes no aperfeiçoamento de objectivos relevantes que conduzam ao sucesso dos participantes. Eficientes através do melhor uso do tempo e energia disponibilizados pelos participantes. Cativantes no sentido de que as reuniões e workshops permitam que os participantes sintam que as suas experiências contribuem para o processo.

No que respeita a agenda das sessões, Niven (2003: 83-84) aponta como exemplo alguns itens a serem considerados no desenvolvimento das sessões, nomeadamente, iniciar a sessão com uma actividade introdutória; descrever os desafios que se colocam; fornecer informação de suporte do BSC; definir os fundamentos do BSC; facilitar a discussão aberta na equipa acerca dos desafios apresentados; partilhar histórias de sucesso e usar estudos de caso.

Desenvolver ou confirmar a missão, valores, visão e estratégia da organização

A missão

“The first question is always, what’s the mission? Ask yourself what you’d like to achieve – not day-to-day, but overarching goal” (Rudolph Giuliani, antigo presidente da câmara de Nova Iorque, citado por Niven, 2003:104).

A declaração de missão define o propósito nuclear da organização e articula a razão de ser da sua existência, capturando a contribuição e benefícios que esta deseja fornecer à sociedade. A missão deverá ter subjacentes os valores em que a organização acredita. Uma missão, para ser eficaz, deve ser traduzida num propósito de longo prazo, ser facilmente comunicada e compreendida e, por último, inspirar a mudança.

Niven (2003: 105-109) apresenta diferentes exercícios que podem conduzir à declaração de missão da organização: o método conhecido por “5 Whys” desenvolvido por Collins e Porras (1996); o método das seis questões para desenvolvimento da Missão, apresentado por Bryson (1995); seis questões baseadas no método conhecido por “Gast’s Law”, formulado por Walter Gast entre as décadas de 40 e 50 e utilizado por Krattenmaker (2002); e um modelo simplificado de declaração de missão, decorrente da sua experiência.

Na probabilidade da organização ter já desenvolvido uma declaração de missão, importará avaliar em que medida a mesma corresponde aos princípios enunciados por um dos modelos referidos.

Os valores

Os valores são os princípios intemporais que guiam a organização. Eles representam a sustentação mais profunda das crenças da organização e do conjunto de princípios que esta utiliza na tomada de decisão. Os valores de uma organização são a proclamação acerca do modo como a organização espera que todos os seus membros se comportem. O BSC representa a melhor solução para transmitir os valores, revendo-os através do tempo e criando alinhamento em toda a organização.

"People who are personally reassessing their lives in light of their deepest values will not find it easy to settle for less than a work environment that respects and encourages those values. They will certainly not be able to flourish; to be and do their best, in conditions that have not been wisely developed with sensitivity to what deeply moves people and what most fundamentally matters to us all." (Tom Morris, filósofo e conselheiro empresarial, citado por Niven, 2003:115).

A visão

A visão da organização permite desenhar um quadro de futuro, percebendo-se qual a trajetória e o tipo de esforço necessário para atingir a missão. Ela representa a base do dinamismo estratégico da organização, agindo como conduta entre a sua razão de ser, expressa através da missão, os valores representativos da sua cultura e a estratégia usada para conduzir ao desejado estado futuro.

Basicamente, uma visão eficaz promove o equilíbrio entre os elementos internos e externos na descrição de como a organização criará valor futuro; é apelativa para todos os grupos constituintes; alinha com a missão e com os valores da organização; é concisa, verificável, realizável e inspiradora. Niven (2003: 118-121) apresenta diferentes exercícios que podem conduzir à declaração de visão da organização e que vão desde a utilização de um conjunto de questões, passando por técnicas de grupo, até ao método da entrevista.

A estratégia

A estratégia representa o âmago do BSC. Um BSC bem desenhado deve descrever a estratégia definida para a organização através dos objectivos e medidas das quatro perspectivas, ligados numa cadeia de relação de causa e efeito.

Norton (2002), no âmbito da discussão acerca da execução estratégica, refere que, na sua essência, esta se reporta à gestão da mudança em todos os níveis da organização. Em sua opinião, este facto, frequentemente subvalorizado, permite compreender uma outra dimensão da estratégia. Segundo este autor, a estratégia comporta um lado "soft" flexível e um outro "hard" rígido. O lado rígido envolve a descrição da

estratégia, através de mapas e medidas, e a sua execução através de processos e procedimentos. O lado flexível, não menos importante, envolve uma série de pré-requisitos indispensáveis à mudança: liderança, cultura e trabalho de equipa.

Existindo na literatura especializada diversas definições para o conceito, Niven (2003: 128-144) assume que a estratégia pode ser definida como a direcção global que as diferentes áreas da organização prosseguem no sentido de atingir a missão. Do seu ponto de vista, a organização beneficia no desenvolvimento e execução da estratégia ao nível da promoção do pensamento e acção estratégica, melhorando ao nível da tomada de decisão e melhorando o desempenho. Referindo-se à existência de várias técnicas para a formulação da estratégia, este autor apresenta um modelo de cinco passos, com base na combinação de algumas práticas que já são experimentadas pelas organizações:

1. Avaliar o processo estratégico actual;
2. Identificar todos os grupos constituintes e as suas necessidades;
3. Levar a cabo uma análise das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças da organização ("análise SWOT");
4. Identificar temas estratégicos;
5. Desenvolver estratégias.

Confirmar o papel do BSC enquanto ferramenta no sistema de gestão do desempenho

De acordo com a perspectiva de Niven (2003: 149-152), construir um mapa do sistema de gestão de desempenho permite à organização identificar todos os seus elementos colocando-os numa ordem sistemática e cronológica. Este exercício permite examinar de forma crítica os processos correntes e determinar especificamente onde é que o BSC se encaixa no sistema.

No sentido de exemplificar a importância da inclusão do BSC como uma das partes do sistema global de gestão de desempenho, Niven (2003:152) cita Rowlands (2003):

"I like to think of our strategy as the direction we want to go in, and our staff and budget as the vehicle for taking us there. In this analogy, The Balanced Scorecard serves as our compass by giving us the information we need to focus our resources and efforts on what's important: achieving results for our citizens".

Seleccionar as perspectivas do BSC

Referindo-se às quatro perspectivas originais do BSC, Niven (2003) salienta que muitas organizações, nomeadamente ao nível das organizações públicas ou sem fins lucrativos, sentiram que seria indispensável modificar quer a arquitectura quer a nomenclatura original do BSC, no sentido de melhor reflectirem as suas necessidades (por exemplo cf. Figura 1 com Figura 7).

Face a estas considerações, Niven (ibid) acrescenta que a escolha das perspectivas deve ser planeada e articulada com base nos factores críticos necessários para reflectir a história estratégica da organização, tendo em conta o que os diferentes grupos constituintes representam e o modo como a organização espera atingir o sucesso.

Rever material importante de suporte

O material de suporte, por si só, não permite produzir os documentos necessários para a concepção do BSC. No entanto, Niven (2003) constata que o uso de material de suporte nos exercícios da equipa BSC representa um recurso fundamental de apoio ao nível da informação organizacional.

Considerando estes pressupostos, e seguindo de perto o trabalho desenvolvido por Milano e Ullius (1998), citado por Niven (2003: 86), apresentamos no Esquema 2, exemplos dos materiais a usar durante o processo de concepção do BSC, os aspectos a serem tidos em conta na sua apresentação e as diferentes possibilidades de auxiliares de aprendizagem que podem ser utilizados.

Esquema 2 – Materiais e auxiliares de aprendizagem

| | |
|---|---|
| O material para os participantes pode incluir qualquer das seguintes combinações: | <ul style="list-style-type: none"> •Trabalho relevante concebido previamente: declarações de missão, valores, visão, planos estratégicos; estudos de consultadoria; regulamentos; planos anuais; monografia e outros estudos publicados. •Material de leitura: livros, revistas, artigos, etc; •Material de trabalho dos participantes; (workbooks) •Folhas de trabalho; •Estudos de caso; •Normas; •Folhas para tirar notas; •Auxiliares de trabalho; •Bibliografias. |
| O material apresentado deve ter em conta os seguintes aspectos: | <ul style="list-style-type: none"> •Cultura da organização; •Diferentes estilos de aprendizagem; •Consistência na quantidade de material escrito apresentado. |
| Podem ser utilizados os seguintes auxiliares de aprendizagem: | <ul style="list-style-type: none"> •Mapas de parede; •Conferencistas convidados; •Apresentações; •Vídeos; •Registos áudio; •Imagens. |

Fonte: Adaptado de Niven (2003).

Conduzir entrevistas

Do ponto de vista de Niven (2003), antes da construção do mapa estratégico, a equipa BSC deve esforçar-se por considerar e rever todos os antecedentes da organização, através das diferentes fontes de informação e materiais disponíveis. A realização de entrevistas à gestão pode trazer benefícios ao processo. Por um lado, conseguindo o seu apoio e envolvimento, por outro lado, dando a conhecer o processo e esclarecendo algumas dúvidas. A informação recolhida pode, ser tratada posteriormente, garantindo-se a confidencialidade dos autores, compilada e distribuída à equipa BSC para ser trabalhada nas sessões.

Criar o mapa estratégico

Kaplan & Norton (2004: 9) referem-se ao mapa estratégico do seguinte modo:

"We facilitate the discussion among executives by creating a general representation of these linkages (cause-and-effect linkages among objectives in the four Balanced Scorecard perspectives) that we call a strategy map. Now we realize that the strategy map, a visual representation of the cause-and-effect relationships among the components of an organization's strategy, is as big an insight to executives as the Balanced Scorecard itself."

Segundo estes autores (2000:176) um dos principais benefícios do mapa estratégico é a sua capacidade em comunicar a estratégia a toda a organização, de forma coesa, integrada e sistemática.

O mapa estratégico baseia-se nos seguintes princípios: a estratégia equilibra forças contraditórias; a estratégia é baseada em diferenciadas preposições de valor para o cliente; o valor é criado através dos processos internos; as perspectivas dos processos internos e da aprendizagem e crescimento conduzem a estratégia; a estratégia consiste na simultaneidade de temas complementares; o alinhamento estratégico determina os valores dos activos intangíveis (Kaplan & Norton, 2004: 9).

No sentido de criar o mapa estratégico, Niven (2003:170-184) aponta alguns aspectos que devem ser tidos em conta neste exercício. Segundo este autor (ibid) o mapa estratégico deve ser desenvolvido pela equipa BSC e o responsável executivo deve fornecer informação relevante acerca do que considera ser política e estrategicamente possível concretizar. Para o efeito pretendido, sugere que este exercício seja conduzido por um facilitador externo libertando o responsável executivo para a sua importante contribuição.

Numa primeira fase do exercício, Niven (ibid), aponta a análise SWOT como um precioso auxiliar na estimulação da equipa, levando-a a reflectir sobre os diferentes objectivos e/ou áreas a serem tratadas no BSC. Segundo este autor (ibid), o desenvolvimento de objectivos para cada uma das perspectivas do BSC pode ser conseguido através das respostas fornecidas pela equipa a algumas questões chave. Experiências várias demonstram que este exercício pode tornar a equipa reticente, sendo necessário salvaguardar esta situação com a inclusão programada de algumas sugestões que facilitem o processo.

Para além disso, Niven (ibid), refere que o número de objectivos a desenvolver num mapa estratégico deve ser cuidadosamente pensado e reflectido, tendo em conta que um número elevado de objectivos conduz a uma elevada quantidade de medidas de difícil manejo (duas por cada objectivo) dificultando o alcance de comunicação do BSC. Deve, ainda, ser garantida a compreensão exacta de cada um dos objectivos através da sua tradução numa declaração individual, de duas ou três frases escritas, onde se articule o seu significado, a sua importância, como se espera seja atingido e o modo como se posiciona na cadeia de causa e efeito do mapa estratégico.

Reunir informação de feedback

Toda a informação conseguida deve ser considerada. No que respeita ao mapa estratégico, Niven (2003: 180) sugere que a equipa BSC deve ter oportunidade para reflectir individualmente acerca dele e recomendar as alterações que julgue necessárias. Posteriormente, o mapa estratégico pode ser submetido a uma aprovação final.

Desenvolver medidas de desempenho

No que respeita às de medidas de desempenho, Niven (2003: 221) considera-as como um padrão usado para avaliar e comunicar o desempenho contra os resultados esperados. Neste sentido, realça que o BSC deve conter os três tipos de medidas de desempenho tipicamente usadas: inputs (entradas), outputs (saídas) e outcomes (resultados) e, adicionalmente, deve ainda conter indicadores de resultado¹⁴ e indicadores de acção¹⁵.

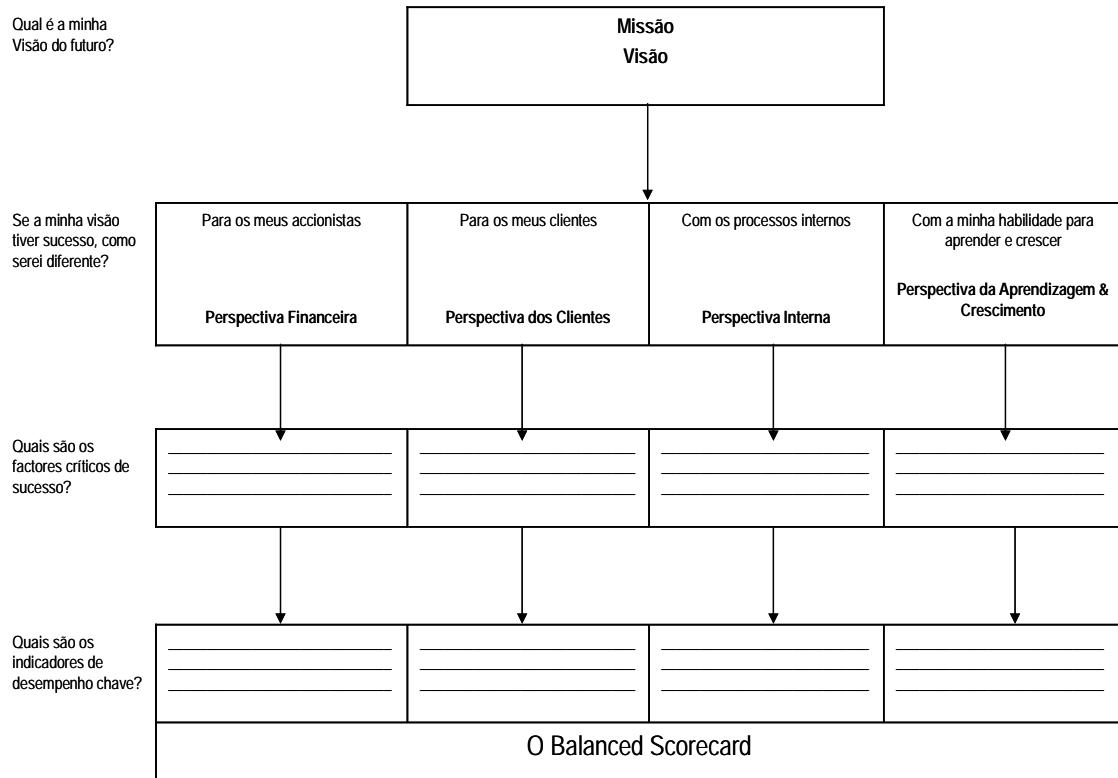
Posteriormente, o mesmo autor, aponta uma série de critérios que devem nortear a escolha dessas medidas. Em sua opinião, estas medidas devem estar ligadas à estratégia, devem ser de fácil compreensão, devem estar ligadas numa cadeia de causa e efeito, devem ser actualizadas com frequência, devem ser acessíveis, devem reflectir o mais possível a realidade, devem resistir à possibilidade de se confundirem com iniciativas, devem ser o mais objectivas possível (quantificáveis) e devem traduzir os comportamentos apropriados. Com base nestes critérios é possível construir uma folha de trabalho que permite à equipa concretizar a súmula das medidas definidas.

A este respeito Kaplan & Norton (1993), apresentam um esquema que permite compreender o modo como as medidas se ligam à estratégia (ver Esquema 3).

¹⁴ Lag indicators.

¹⁵ Lead indicators.

Esquema 3 – Ligação dos indicadores de desempenho à estratégia



Fonte: Adaptado de Kaplan & Norton (1993: 139)

Niven (2003) refere a importância em registar as medidas num “dicionário de dados” criado para o efeito. Este documento de uma página permite que todos os elementos envolvidos no processo compreendam de modo detalhado toda a informação acerca das medidas seleccionadas. A Figura 9 exhibe um modelo padrão do dicionário de dados.

Figura 9 – Dicionário de dados

| | | | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------|
| Perspectiva: | Medida Número/ Nome: | Responsável: | |
| Estratégia: | Objectivo: | | |
| Descrição: | | | |
| Indicadores de Acção ou Resultado? | Frequência: | Unidade de medida/tipo de medida: | Polaridade: |
| Fórmula: | | | |
| Fonte de Dados: | | | |
| Qualidade dos dados: | Responsável pela recolha dos dados: | | |
| Ponto de partida/base: | Alvo: | | |
| Explicação fundamentada acerca do alvo: | Iniciativas: | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Fonte: Adaptado de Niven (2003: 211).

Segundo o autor (ibid) o dicionário de dados deve ser preenchido, considerando as seguintes indicações:

Perspectiva: identificação da perspectiva seleccionada;

Medida Número/Nome: atribuição de um número para posterior automatização seguido de nome breve e descritivo da medida. O número deve ser constituído pela inicial da perspectiva seguido de um número. Por exemplo: F01-Novos financiamentos;

Responsável: identificação do indivíduo responsável pelos resultados;

Estratégia: descrição sobre o que se pensa que a medida poderá influenciar positivamente;

Objectivo: identificação do objectivo seleccionado;

Descrição: a essência da medida. A descrição deve permitir compreender o modo como a medida é crítica para a organização;

Indicadores de acção ou resultado: identificação do tipo de indicador utilizado;

Frequência: identificação da frequência de medição. Por exemplo: trimestral, semestral, anual;

Unidade de medida/ tipo de medida: identificação de como a medida é expressa. Por exemplo: número, percentagem, dinheiro;

Polaridade: identificação relativa aos valores (importância de compreender se os valores elevados reflectem bom ou mau desempenho);

Fórmula: elementos específicos para cálculo da medida;

Fonte de dados: informação detalhada sobre a origem dos dados;

Qualidade dos dados: identificação da qualidade dos dados (se os dados são produzidos automaticamente a partir do sistema e são de fácil acesso, a qualidade é elevada);

Responsável pela recolha dos dados: identificação do indivíduo responsável pela recolha dos dados;

Ponto de partida/ base: nível do desempenho actual;

Alvo: o que se pretende atingir com base no ponto de partida;

Explicação fundamentada acerca do alvo: descrição do modo como se pretende atingir o alvo;

Iniciativas: identificar as iniciativas previstas para o desenvolvimento do objectivo e sujeitas à medição.

Desenvolver alvos e iniciativas

Segundo Niven (2003), os alvos representam o resultado desejado de uma medida de desempenho. Os resultados conseguidos através do BSC só têm significado se comparados com os alvos de desempenho pré-definidos. Neste sentido, para além de representarem uma poderosa ferramenta de comunicação, na medida em que informam a organização do nível de desempenho que a organização pretende atingir para garantir o sucesso, os alvos representam os objectivos da organização para um determinado período de tempo.

Relativamente às iniciativas, o mesmo autor (ibid) considera-as enquanto programas específicos, actividades, projectos ou acções que permitem atingir ou exceder os alvos de desempenho. Também as iniciativas devem estar ligadas aos objectivos estratégicos, às medidas de desempenho e aos alvos pré-definidos.

Desenvolver o plano de implementação do BSC

A este respeito, Niven (2003: 70) salienta que existem alguns factores que influenciam o tempo dispendido nas fases de planeamento e desenvolvimento do BSC: o sentido de urgência na criação do BSC, a quantidade de recursos direccionados para a sua implementação, o conhecimento do grupo de pessoas chave e o apoio executivo prestado.

Capítulo III - A Investigação: Processos e Resultados

Introdução

No presente capítulo pretendeu-se “explicar como a problemática foi investigada e a razão por que determinados métodos e técnicos foram utilizadas” (Bell, 2002: 191).

Assim, seguindo de perto os procedimentos metodológicos apontados por Quivy & Campenhoudt (2003), procurámos construir um modelo de análise que permitisse sustentar a metodologia adoptada na investigação.

Hill & Hill (2000) apontam como fundamental o nível de detalhe da descrição dos métodos usados, salientando que este deve permitir que o leitor possa replicar a investigação. Neste sentido, optámos por estruturar o presente capítulo em quatro principais momentos, procurando enquadrar e justificar os procedimentos metodológicos adoptados na abordagem à problemática em estudo.

Assim, num primeiro momento procurámos abordar as opções metodológicas adoptadas, com referência ao método, problemática em estudo e pergunta de partida. De seguida, definimos o nosso campo de análise, fazendo referência à escola onde desenvolvemos o nosso estudo. Posteriormente, abordámos a constituição da amostra, com base nos pressupostos metodológicos adoptados face ao referencial teórico analisado.

Relativamente à recolha de dados, realizada num segundo momento, identificámos as técnicas e os instrumentos utilizados na recolha da informação. Para além disso, justificámos as fases em que a recolha de dados ocorreu, bem como os critérios que sustentaram a nossa opção.

Num terceiro momento, descrevemos, o mais pormenorizadamente possível, o modo como a análise e o tratamento de dados foram efectuados face aos instrumentos e técnicas utilizados, precavendo-nos contra problemas relacionados com a objectividade e validade deste tipo de investigação.

Por último, referimo-nos ao modo como os resultados se encontram apresentados no trabalho.

Opções metodológicas

Importará, antes de mais, distinguir dois conceitos metodológicos que estão interligados e que por vezes se confundem, a saber métodos e técnicas. Considerando a opinião de Grawitz (1993) citada em

Carmo & Ferreira (1998: 175), os métodos quantitativos ou qualitativos constituem um plano de trabalho em função de uma determinada finalidade, enquanto as técnicas são procedimentos de carácter operacional susceptíveis de voltar a serem aplicados tendo em conta as condições de aplicabilidade, o problema em estudo e os fenómenos em causa. Segundo a mesma autora (ibid), a escolha das técnicas está dependente do objectivo a atingir que, por sua vez, está ligado ao método de trabalho.

O método

“É provável que os métodos utilizados na investigação tragam mais dúvidas do que qualquer outra parte da investigação, porque há sempre uma gama de métodos disponíveis e, portanto, há sempre alternativas aos métodos utilizados” (Hill & Hill, 2002: 354).

A pesquisa desenvolvida para a realização do presente trabalho foi orientada tendo em conta as características de investigação qualitativa, que se “encaixam” na abordagem utilizada no estudo de caso, enquanto “estratégia de investigação” (Yin, 1994: 3).

Neste sentido, pudemos verificar que, por um lado, e de acordo com as características apontadas por Bogdan & Biklen (1994: 47-50), esta investigação, de natureza maioritariamente descritiva, se desenvolveu com base em dados obtidos directamente do ambiente natural, analisados de forma tendencialmente indutiva pelo investigador, que se assumiu como seu instrumento principal, e cujo significado se tornou de especial importância no seu principal interesse pelos processos, em detrimento dos resultados obtidos.

Por outro lado, considerando a referência de Pardal & Correia (1995: 23) ao estudo de caso como “modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso)”, destacou-se a flexibilidade do modelo no recurso a técnicas que nos permitiram recolher informação diversificada viabilizando o conhecimento e caracterização do caso em análise.

De acordo com Yin (1994: 13), esta investigação empírica, com recurso a várias fontes de dados, pretendeu colocar em evidência um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, a saber: a gestão estratégica e a avaliação de desempenho concretizadas através do Balanced Scorecard (BSC) numa escola pública portuguesa. Seguindo o mesmo autor (1994: 19), traçámos um modelo de pesquisa que permitiu obter uma sequência lógica de ligação entre os dados empíricos, a pergunta de partida e as conclusões obtidas.

Ao considerarmos para o nosso estudo a problemática que envolve o modelo BSC enquanto possibilidade de se tornar uma ferramenta de gestão e avaliação de desempenho na escola pública

portuguesa, não perdendo de vista a especificidade da escola enquanto organização, colocámos desde logo a seguinte pergunta de partida: O modelo BSC pode dar um contributo ao nível da gestão estratégica e da avaliação de desempenho da organização “escola pública portuguesa”?

No sentido de clarificar esta questão, apontámos as seguintes sub-questões:

- A avaliação de desempenho e a gestão estratégica fazem sentido na escola pública portuguesa?
- Que benefícios organizacionais podem ocorrer da implementação do modelo BSC?
- Que problemas podem surgir da implementação do modelo BSC?

Neste sentido, uma vez que o quadro teórico de referência se reportava à problemática em estudo, entendemos estudar a escola enquanto organização pública portuguesa, focando a nossa abordagem na problemática da gestão e avaliação da mesma. Paralelamente, concretizámos uma abordagem ao modelo BSC, à sua evolução e ao modo como este, teoricamente, se pode conceber e aplicar a uma organização pública potenciando a sua gestão estratégica.

Com base na sistematização teórico-conceitual, em constante actualização, foi-nos possível avançar para o desenvolvimento do trabalho de campo, que nos permitiu atingir o objectivo do nosso estudo: compreender o modo como o BSC, enquanto ferramenta de gestão e avaliação de desempenho, concebido para uma escola pública, pode contribuir para potenciar a sua gestão estratégica.

De certo modo, considerou-se que este nosso estudo “viabilizando o conhecimento pormenorizado de uma situação (...) permite compreender naquela o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (Pardal & Correia, 1995: 22).

O campo de análise

Definido o método a adoptar, seleccionámos um campo de análise onde nos fosse possível desenvolver o estudo de caso.

Ao considerarmos população “como o conjunto de elementos constituintes de um todo” (Quivy & Campenhoudt 2003: 160), importará salientar que a população, à qual se refere o nosso estudo e da qual resulta a nossa amostra, é a escola pública portuguesa com 3.º ciclo e ensino secundário. Este perfil, decorrente do campo de análise seleccionado, encontra-se caracterizado no quarto capítulo deste trabalho. Esta opção permitiu enquadrar o estudo planeado uma vez que, partindo de uma breve caracterização de

aspectos geográficos, económicos e sociais do meio envolvente, e da caracterização da escola X do ponto de vista da sua estrutura física, humana e organizacional, tornou-se possível compreender e relacionar evidências do caso em estudo.

A amostra

A amostra seleccionada, do tipo não probabilística e intencional (Pardal & Correia, 1995: 42), foi construída com base num critério associado ao tipo de investigação que se pretendia concretizar, tendo em conta o objecto e as características do estudo. Nesse sentido, escolhemos uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, da nossa área de residência, que designámos, ao longo deste trabalho, por escola X.

Esta opção teve por base o critério apontado por Quivy & Campenhoudt (2003: 158) relativamente à “margem de manobra do investigador”, nomeadamente no que respeita aos contactos e prazos disponíveis. Para além disso, foram ainda seguidas duas sugestões práticas apontadas por Bogdan & Biklen (1994: 86) que condicionam qualquer investigação: a proximidade da fonte de dados, nomeadamente no que respeita à distância, ao tempo e aos custos subjacentes ao desenvolvimento do trabalho, e a nossa conveniência em não haver envolvimento pessoal no ambiente em estudo, precavendo dificuldades de distanciamento.

Simultaneamente, seleccionámos a escola X tendo em conta que, enquanto objecto de trabalho, se circunscreve a um único espaço físico, geográfico e social definindo ele próprio os limites da análise. (Quivy & Campenhoudt, 2003: 158).

O facto da escola X não se encontrar em regime de agrupamento de escolas facilitou o desenvolvimento de todo o projecto de concepção do modelo BSC, num espaço único, que, para além da observação participante, da análise documental e do recurso a entrevistas, previa o encontro, em onze sessões, dos vários representantes da comunidade educativa.

Deste modo, na sequência de um primeiro contacto informal com a presidente do conselho executivo da escola, formalizámos por escrito o pedido de acesso ao campo, conseguindo autorização para realizar um primeiro encontro formal de apresentação do projecto de investigação. Do encontro, tido com diferentes representantes da comunidade educativa, resultou a autorização para conduzir o estudo planeado: a concepção do modelo BSC na escola X.

Recolha de dados

“As técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de se conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método, com vista à verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995: 48).

Deste modo, tendo em conta que o “estudo de caso” enquanto metodologia de investigação recorre a uma variedade de fontes de informação no sentido de cruzar dados, confirmar, infirmar ou reformular hipóteses, decidimos recorrer à observação, análise documental e entrevista, bem como à construção dos respectivos instrumentos de recolha, enquanto processos complementares de recolha de informação.

A observação

Tendo em conta o nosso envolvimento no projecto enquanto facilitador externo e a nossa profissão enquanto docente, considerando que “a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado” permitindo que este possa “recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenómeno estudado” (Ludke & André, 1986: 26), optámos pela observação participante apoiada por registos estruturados e sistemáticos. Esta técnica foi aplicada ao longo do estudo.

Neste sentido, de modo programado e sistemático, procedemos à tomada de notas em todos os encontros formais e informais previstos, procurando-as registar de forma descritiva e reflexiva num relatório de observação. Os encontros formais foram gravados, encontrando-se o registo disponível para futura investigação. Os encontros informais foram registados por escrito, na sequência mais imediata possível do encontro.

A análise documental

Ludke & André (1986: 38), citando Caulley (1981), referem que “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos” considerando documentos, de acordo com uma citação de Phillips (1974), “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação.”

Bogdan & Biklen (1994: 180), em referência concreta à escola, salientam que muitos dos documentos produzidos representam a literatura oficial da organização, encontrando-se disponíveis, permitindo ao

investigador “ter acesso à “perspectiva oficial”, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica.”

Assim, considerámos para o nosso estudo a análise dos seguintes documentos oficiais: projecto educativo, regulamento interno e plano anual de actividades da escola X; o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação¹⁶; o regime jurídico de autonomia da escola¹⁷, a lei-quadro que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior¹⁸ e a LBSE¹⁹.

A análise destes documentos foi concretizada no início e durante o estudo, na sequência do enquadramento do projecto de investigação. A informação recolhida visava sobretudo preparar e desenvolver o estudo planeado: conceber o BSC na escola secundária.

As entrevistas

As entrevistas utilizadas para recolher dados descritivos na linguagem “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

No nosso caso, optámos pela construção de uma entrevista semi-estruturada (ver Quadro 3), de acordo com um referencial de perguntas-guia e algumas sub-questões possíveis de abordar. Considerando que “o objectivo da entrevista está ligado aos objectivos da investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2003: 74), esta opção, com base nas concepções teóricas abordadas, foi concretizada no final do estudo quando pretendemos confrontar as opiniões dos entrevistados com o modo como participaram nas sessões de trabalho. Sobretudo, considerando a problemática em estudo, pretendíamos compreender as diferentes perspectivas, os diferentes pontos de vista e as razões que os levaram a assumi-los. As entrevistas foram gravadas, encontrando-se a sua transcrição disponível para futura investigação.

¹⁶Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

¹⁷ Decreto-Lei n.º 43/98 de 3 de Fevereiro.

¹⁸ Lei 31/2002 de 20 de Dezembro.

¹⁹ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela lei 115/97 de 19 de Setembro.

Quadro 3 – Guião das entrevistas

| Questões abordadas | Questões possíveis | Objectivos |
|---|--|--|
| Questão 1 - Com que ideia ficou do BSC na apresentação do projecto? | | <ul style="list-style-type: none"> • Obter informação sobre o modo como o modelo foi entendido; • Obter informação sobre as expectativas criadas; • Compreender se as expectativas foram ou não concretizadas. |
| Questão 2 - Concretizou a ideia que ficou da apresentação do projecto? | | |
| Questão 3 - Que razão ou razões encontra para que este desafio fosse aceite? | | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os motivos que levaram a escola a aceitar a concepção do modelo; • Compreender se existe consenso quanto aos motivos enunciados. |
| Questão 4 - O que pensa que levou algumas pessoas a mostrarem-se cépticas e outras a mostrarem-se mais crédulas e entusiasmadas? | <p>As diferentes atitudes dos membros do grupo de trabalho são representativas das do grupo que representam?</p> <p>Existe ou não representatividade da comunidade educativa no grupo de trabalho?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender as lógicas de representatividade existentes na escola e possíveis dinâmicas de grupo. • Identificar e compreender diferentes posições assumidas durante as sessões. |
| Questão 5 - O que pensa acerca do modo como decorreram as sessões de trabalho? | <p>Encontrou dificuldades?</p> <p>Conceitos e vocabulário utilizados constituíram algum problema?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e compreender diferentes posições assumidas durante as sessões, relacionando-as com a metodologia adoptada.. |
| Questão 6 - Que tipo de benefícios pensa poderem advir da aplicação deste modelo ? | | <ul style="list-style-type: none"> • Obter informação sobre o modo como o modelo foi entendido; • Identificar benefícios. |
| Questão 7 - Que tipo de problemas e/ ou obstáculos pensa poderem surgir na aplicação deste modelo ? | | <ul style="list-style-type: none"> • Obter informação sobre o modo como o modelo foi entendido; • Identificar problemas e / ou obstáculos. |
| Questão 8 - Acredita que este modelo pode conduzir a melhorias ao nível da gestão e da avaliação de desempenho da organização? | <p>A que nível ou níveis considera as melhorias?</p> <p>Em que medida julga que os resultados deste modelo entrarão ou não no processo de gestão?</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Obter informação sobre o modo como o modelo foi entendido; • Identificar benefícios; • Identificar problemas; • Identificar e compreender diferentes posições assumidas durante as sessões. |
| Questão 9 - Há mais alguma coisa que gostasse de referir ou salientar? | | <ul style="list-style-type: none"> • Deixar espaço ao entrevistado para poder falar sobre algum ponto que considere pertinente. |

Todas as entrevistas, com uma duração previsível de 20 minutos, foram marcadas antecipadamente, privilegiando sempre a disponibilidade do entrevistado e o local por ele escolhido.

Tendo em conta a equipa de trabalho, as entrevistas foram aplicadas a todos os elementos que participaram de forma continuada em todo o projecto BSC, nomeadamente à presidente do conselho executivo, aos membros da assembleia de escola, aos membros do conselho pedagógico e aos representantes da associação de pais e encarregados de educação. Pelo motivo supra mencionado, aos representantes dos alunos não foi aplicada a entrevista.

Na aplicação da entrevista, relativamente às atitudes a adoptar por parte do investigador, informámos os entrevistados do objectivo da mesma garantindo-lhes o tratamento confidencial dos dados obtidos. Paralelamente, foram ponderados os pressupostos apontados por Quivy & Campenhoudt (2003: 77), nomeadamente: fazer o mínimo de perguntas possível; intervir da forma mais aberta possível; abstenção de implicação no conteúdo; escolha de um ambiente e contexto adequados; e proceder à gravação da entrevista.

Análise e tratamento de dados

"A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou" (Bogdan & Biklen, 1994: 205).

Considerando o modo como procedemos à recolha dados (cf. secção anterior), importará salientar que houve necessidade da análise documental ser concomitante com a recolha de dados e registos decorrentes da observação participante, ficando para final do estudo a análise e tratamento de dados dos registos da observação directa e das entrevistas.

No primeiro caso, esta opção permitiu conjugar uma série de dados, no sentido de compreendermos desde logo o modo como a escola estava organizada, bem como a aferição do posicionamento dos diferentes membros da amostra relativamente ao estudo em causa. Esta condição foi decisiva para a preparação, condução e desenvolvimento das sessões de trabalho.

No segundo caso, o hiato de tempo decorrido entre a recolha, a análise e tratamento dos dados permitiu-nos consolidar o quadro teórico de referência, com vantagens na perspetivação das relações entre os temas tratados.

Assim, no que respeita à análise e tratamento de dados dos registos da observação directa, foi nossa intenção seleccionar de modo objectivo pormenores do trabalho de campo relevantes para caracterizar e ilustrar a parte empírica do presente trabalho. Para além disso, realçando-se os processos em detrimento dos resultados e considerando a parte reflexiva das notas de campo, pretendemos trabalhar os dados de modo a sobretudo enfatizar os principais sentimentos, percepções, problemas, ideias e especulações bem como a reflexão daí resultante (Bogdan & Biklen, 1994). O cruzamento destes dados permitiu-nos enquadrar o que observámos com o que vem sendo discutido na literatura especializada sobre a temática em questão.

Na sequência das entrevistas realizadas, e considerando que a análise de conteúdo se reporta a “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (...) destas mensagens”, procurámos encontrar um procedimento adequado para análise do material disponível (Bardin, 2004: 37).

Considerando o quadro teórico de referência desenvolvido no segundo capítulo, o objectivo da entrevista e a problemática em estudo, após transcrição das entrevistas, procurámos identificar indícios que nos permitissem comparar e diferenciar o essencial das respostas obtidas. Neste sentido, à medida que fomos lendo os dados obtidos, no sentido de os preparar para posterior organização, foram-se repetindo e destacando ideias, opiniões e tendências que decidimos registar em quadros de apoio. No entanto, partindo dum primeiro ensaio de “análise categorial temática”, através da decomposição do texto analisado em categorias de codificação preliminares (Bogdan & Biklen, 1994), confrontámo-nos com a impossibilidade de obter, do conjunto dos discursos, elementos significativos relevantes que nos permitissem suportar e legitimar as nossas conclusões (Bardin, 2004).

Da reflexão sobre os diferentes métodos de análise de conteúdo verificámos que, independentemente da sua demarcação própria, seria oportuno optarmos por uma metodologia de cariz qualitativo. Esta opção, sustentada pelo que defende Quivy & Campenhoudt (2003: 230), baseou-se na necessidade de analisar um pequeno número de informações de carácter complexo e pormenorizado, a partir da “reconstituição de realidades passadas não materiais: mentalidades, sensibilidades...” (ibid, 230).

Neste sentido, na sequência da análise da transcrição de cada uma das entrevistas, procurámos evidenciar o que, em nosso entender, se mostrava mais significativo do ponto de vista dos objectivos que nortearam a realização das entrevistas. Deste modo, tendo em conta a nossa pergunta de partida e as sub-questões enunciadas no início deste trabalho, de acordo com as perguntas-guia formuladas procedemos à elaboração de quadros-síntese para apoio ao nosso comentário. Na construção deste quadro de apoio, considerámos os seguintes aspectos fundamentais: procedemos à identificação da questão colocada através

da sua numeração e descrição; identificámos, por codificação, os entrevistados e elaborámos sínteses sobre as concepções pessoais assumidas na entrevista, de acordo com o Esquema 4:

Esquema 4 – Exemplo de um quadro de análise das entrevistas

Questão n.º X – Descrição da pergunta-guia.

| Identificação do Entrevistado | Síntese sobre as concepções pessoais assumidas |
|-------------------------------|--|
| Entrevistado 1: E1 | Refere o desconhecimento inicial do BSC. |
| Entrevistado 2: E2 | Salienta que acreditou no projecto. |
| (...) | (...) |

Resultados

A apresentação e interpretação dos resultados aconteceu, de modo mais ou menos explícito, ao longo do IV capítulo, encontrando-se no capítulo Considerações Finais o que de mais relevante contribuiu para o esclarecimento da problemática em estudo.

Capítulo IV – Estudo de Caso

Introdução

O trabalho que aqui pretendemos apresentar tem por base um estudo de caso realizado numa escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, do distrito de Aveiro, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação²⁰.

O trabalho de campo, foi iniciado durante o ano lectivo 2003/2004, prolongando-se nos primeiros meses do início do ano lectivo seguinte, e insere-se numa nova perspectiva de gestão pública de organizações educativas: a gestão estratégica.

O projecto foi orientado no pressuposto de compreendermos o modo como o BSC se pode tornar numa ferramenta de avaliação e gestão de desempenho na escola pública portuguesa, potenciando a sua gestão estratégica.

Desde o primeiro contacto com a escola, decorreram cerca de catorze meses de contactos regulares, reuniões da equipa de trabalho, análise documental interna e externa e entrevistas semi-estruturadas (Kaplan & Norton, 1996). Cabe-nos referir que, na escola em estudo, a avaliação do projecto educativo era tema central de um debate ao nível dos órgãos de gestão. Considerado como um imperativo legal, existia grande dificuldade na sua interligação com a vida da organização escolar e, conseqüentemente, com outros instrumentos de gestão, nomeadamente com o orçamento, o regulamento interno e plano anual de actividades. Para além disso, encontrávamo-nos numa escola secundária com 3.ºciclo do ensino básico que apresentava alguns problemas ligados sobretudo à sua sobrelotação, falta de recursos humanos e necessidade de modernização de instalações. Como qualquer outra escola secundária, e independentemente da posição que possamos ter relativamente a este assunto, a escola em estudo foi sujeita à ordenação num ranking de escolas, publicado num jornal de referência nacional, não se encontrando bem classificada no ano lectivo anterior. Com base nesta perspectiva, e após anuência do elemento que preside a direcção executiva, uma equipa alargada e representativa dos órgãos de gestão da escola aceitou o desenvolvimento do presente projecto.

Importará salientar que, para o desenvolvimento deste projecto, foi fundamental o empenhamento e disponibilidade da presidente da direcção executiva e de todos aqueles que, fora do seu horário laboral, se comprometeram a participar regularmente nas reuniões da equipa de trabalho, facto apontado por Niven (2003: 53-59) como factor crítico de sucesso e sustentabilidade do BSC.

²⁰ Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

A concepção do BSC na escola X

Caracterização do meio

O concelho onde se insere a escola X apresenta uma área de 108 Km² e uma população de 28 182 residentes²¹, distribuídos por sete freguesias. A escola em estudo insere-se numa área predominantemente urbana²² em que as zonas periféricas ainda são marcadas por uma certa ruralidade.

A sua situação geográfica e as vias rodo-ferroviárias que cruzam o concelho (auto-estrada do Norte A1, estrada nacional EN109, itinerário complementar IC1 e linha do Norte da Rede Ferroviária Nacional, acessos ao itinerário principal IP5 e estrada nacional EN1) permitiram-lhe ser um dos mais privilegiados do distrito de Aveiro. Considerando os dados publicados pelo INE, que se reportam ao último mês de 2002²³, conclui-se que a indústria, o comércio e os serviços são a principal fonte de rendimentos do concelho, representando cerca de 98,2% do total de sociedades aí sedeadas. No sector secundário destacam-se, pela sua importância e peso relativo, a indústria química, a indústria de refrigerantes, a panificação, a indústria de vestuário, a indústria de matérias plásticas, a serralharia, a carpintaria e a cerâmica. No que diz respeito ao sector terciário as sociedades representavam cerca de 68,9% por contraste com as do sector primário que representavam cerca de 1,8% do total.

Uma das grandes preocupações económicas e sociais do concelho resulta do aumento progressivo da taxa de desemprego. Segundo dados do INE entre 1991 e 2001 a taxa de desemprego no concelho aumentou de 5,7% para 6,7%.

Apesar de existirem no concelho três agrupamentos de escolas, a escola X, situada na freguesia sede do concelho, é o único estabelecimento de educação e ensino que, no concelho, ministra o ensino secundário, abrangendo-o na totalidade como área de influência pedagógica.

Caracterização da escola

Infra-estruturas

A funcionar desde 1985 no actual edifício, a escola X encontra-se situada numa zona urbana residencial. O seu edifício, usufruindo de amplos espaços exteriores, apresenta, de acordo com o seu projecto educativo, as seguintes infra-estruturas (ver Quadro 4):

21 Fonte: INE, Recenseamento Geral da População e Habitação - 2001 (Resultados Definitivos).

22 Fonte: INE e DGOTDU, Tipologia de Áreas Urbanas.

23 Fonte: INE (www.ine.pt) Retrato Territorial do Concelho em estudo, consulta realizada em 14.10.2004.

Quadro 4 – Edifício da escola X

| Denominação dos blocos | N.º de salas de aula | N.º de gabinetes | Outras salas específicas |
|------------------------|----------------------|---|--------------------------|
| A | 20 | 2 | |
| B | 5 | 2 | |
| C | 7 | 3 | |
| D | 2 | 1 | |
| E | 3 | 0 | |
| Bloco central | | Polivalente, bufete, cantina, sala do pessoal não docente, serviços administrativos, gabinete de directores de turma, reprografia, sala da associação de estudantes, sala de professores, sala de reuniões, gabinete do conselho executivo. | |

Fonte: Adaptado do projecto educativo da escola X (s/d).

Espaço humano

Com capacidade prevista para 700 alunos, no ano lectivo 2003/2004 a escola X era frequentada por 1390 alunos num total de 67 turmas distribuídas pelos 3.º ciclo do ensino básico, ensino secundário - geral, tecnológico e profissionalizante, e ensino recorrente nocturno.

Na escola X encontra-se ainda sediado, desde 1995, um centro de formação intermunicipal, da associação de escolas de concelhos adjacentes.

Os cursos de carácter geral da escola X organizam-se em três áreas: científico-natural, económico-social e humanidades. Os cursos tecnológicos existentes são os de mecânica, electrónica/ electrotecnia, química, informática, administração e serviços comerciais. A formação profissional (10.º ano +1) oferece cursos de mecânica-auto, electricista de instalações, acompanhante de crianças e operador de informática.

A população escolar é ainda constituída por 32 auxiliares de acção educativa, 2 guardas-nocturnos, 13 funcionários administrativos, 2 técnicos especializados (psicóloga e professor de apoio educativo) e 170 professores.

Importa salientar que o corpo docente tem vindo a estabilizar, aumentando o número de professores que permanece na escola, há mais de cinco anos.

No ano lectivo 2003/2004, funcionaram na escola X três núcleos de estágio integrado das licenciaturas em ensino de física e química; biologia e geologia; inglês e alemão.

Para além disso, e de acordo com o previsto no plano anual de actividades, foram várias as actividades desenvolvidas, estando ainda a escola X envolvida em vários projectos de âmbito nacional (Programa Rede de Bibliotecas Escolares; PPES – Escola Promotora de Saúde; Prof. 2000; Ciência Viva; Prosepe).

Simultaneamente funcionaram na escola, objecto do nosso estudo, o desporto escolar e os seguintes clubes: inglês/ alemão; azulejo; direitos humanos; floresta “sementinha”/ prosepe; net-club; rádio-escola.

No que respeita a publicações periódicas, a escola X promove um jornal mensal, produzido por alunos e professores e dirigido a toda a comunidade educativa.

Estrutura organizacional

A escola X encontra-se organizada em conformidade com o estabelecido pelo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação (RAAG), estando todos os seus órgãos de administração e gestão constituídos e em pleno exercício de funções para o triénio 2003/2006. No Quadro 5 encontra-se registada a constituição dos referidos órgãos.

Quadro 5 – Órgãos de administração e gestão

| | |
|-------------------------|---|
| Assembleia de Escola | 10 representantes do corpo docente; 2 representantes do pessoal não docente; 5 representantes dos alunos; 2 representantes dos pais e encarregados de educação; 1 representante da autarquia local. |
| Direcção Executiva | O presidente; 2 vice-presidentes. |
| Conselho Pedagógico | O presidente da direcção executiva; 1 representante dos orientadores de estágio; O representante dos projectos de desenvolvimento educativo e coordenador do projecto de bibliotecas escolares/centro de recursos; O assessor do conselho executivo para os cursos nocturnos; 1 representante dos planos curriculares diferenciados; O coordenador do 3.º ciclo; O coordenador do ensino secundário; O psicólogo escolar; 1 representante dos alunos do ensino secundário; 1 representante dos alunos do ensino recorrente; 1 representante do pessoal não docente; 1 representante dos pais e encarregados de educação; 8 coordenadores de departamentos curriculares. |
| Conselho Administrativo | O presidente da direcção executiva; O chefe dos serviços de administração escolar; 1 vice-presidente. |

Fonte: Adaptado do regulamento interno da escola X.

De acordo com o previsto no seu regulamento interno, são estruturas de orientação educativa os departamentos curriculares; as áreas disciplinares; os conselhos de turma; a coordenação de ciclo; os conselhos de turma dos currículos diferenciados; o conselho de coordenadores do ensino recorrente; os serviços de psicologia e orientação.

A articulação curricular é realizada pelos oito departamentos curriculares existentes e a coordenação pedagógica pelos dezoito conselhos de área disciplinar, identificadas no Quadro 6:

Quadro 6 – Departamentos curriculares

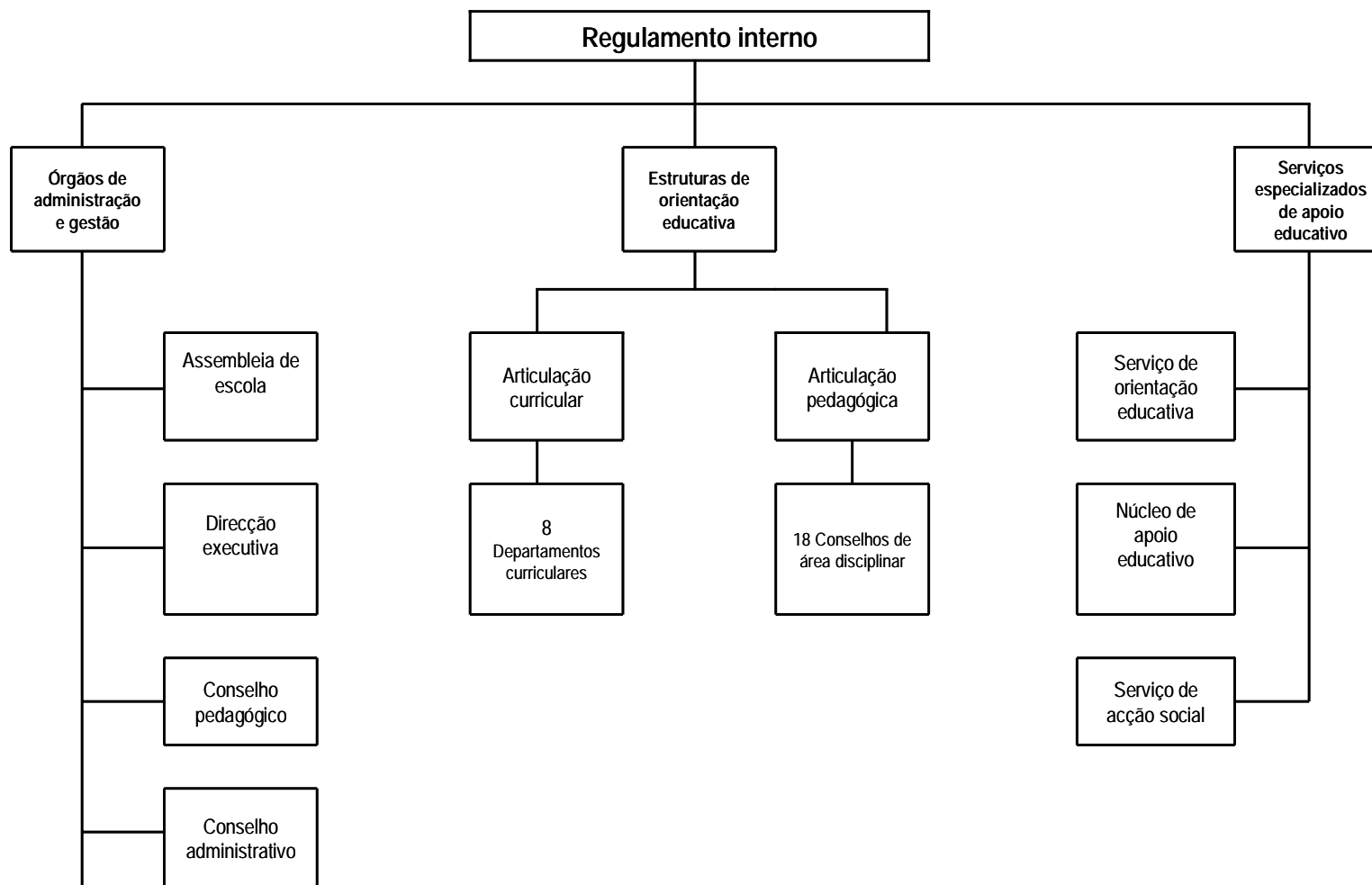
| Departamentos | Áreas disciplinares | Grupos disciplinares/ disciplinas |
|--|---------------------|--|
| Ciências humanas | A | Introdução à filosofia; psicologia, filosofia; desenvolvimento pessoal e social; educação moral religiosa cristã ou de outras confissões. |
| Ciências económico – sociais | A | História; ciências sociais. |
| | B | Geografia. |
| | C | Introdução à economia; introdução ao direito; psicossociologia; introdução ao desenvolvimento económico e social; sociologia; economia. |
| | D | Contabilidade; técnicas de organização empresarial; técnicas dos cursos técnicos de administração e serviços comerciais; trabalho de aplicação de serviços comerciais. |
| Matemática | A | Matemática; métodos quantitativos. |
| Ciências naturais e experimentais | A | Biologia; ciências do ambiente; ciências da natureza; ciências da terra e da vida; técnicas de laboratório de biologia. |
| | B | Física e química; física; técnicas laboratoriais de física. |
| | C | Química; técnicas de laboratório de química; disciplina técnicas de química. |
| Línguas e culturas portuguesas e clássicas | A | Latim; português; língua portuguesa. |
| Línguas e culturas estrangeiras | A | Alemão; inglês; técnicas de tradução inglês. |
| | B | Espanhol; francês; técnicas tradução francês. |
| Expressões artísticas | A | Educação física. |
| | B | Educação visual. |
| Tecnologias | A | Disciplinas dos cursos de electricidade. |
| | B | Disciplinas dos cursos de mecânica; desenho e geometria descritiva. |
| | C | Informática; trabalho de aplicação curso técnico administrativo; aplicações de informática. |
| | D | Educação tecnológica. |

Fonte: Adaptado do regulamento interno da escola X.

Visando a plena integração escolar dos alunos da escola X, constituem serviços especializados de apoio educativo os serviços de psicologia e orientação, o núcleo de apoio educativo e o serviço de acção social escolar.

Na Figura 10 concretiza-se a estrutura da escola X prevista no seu regulamento interno.

Figura 10 – Estrutura da escola X



Fonte: Adaptado do regulamento interno da escola X.

Ao nível do associativismo existe uma associação de estudantes e uma associação de pais e encarregados de educação e encarregados de educação em actividade e exercício pleno de funções.

Apresentação da proposta de desenvolvimento do BSC na escola X

A apresentação da proposta de desenvolvimento do BSC na escola X realizou-se em dois momentos distintos.

Num primeiro momento, em Setembro de 2003, num encontro com a presidente da direcção executiva, apresentámos genericamente o BSC, assim como as nossas razões para o desenvolvimento do projecto. Este primeiro encontro teve como objectivo principal dar a conhecer o BSC, motivar e envolver o órgão de gestão em todo o processo.

Desse encontro resultou o interesse da direcção executiva pelo projecto ficando, no entanto, o seu desenvolvimento dependente da aprovação e acolhimento junto dos diferentes órgãos da escola.

Conscientes desta dificuldade, em Outubro, preparámos com a direcção executiva a primeira reunião de trabalho. De acordo com a metodologia apresentada por Kaplan & Norton (1996b), por Rohm (2002) e por Niven (2003), e com base nas diferentes estruturas organizativas previstas no regulamento interno da escola (ver Quadro 5), definimos a lista de contactos e dirigimos os convites para a apresentação formal do projecto. Este era o primeiro passo para consolidar o apoio e comprometimento da liderança de topo e da gestão intermédia, factores críticos de sucesso do BSC (Kaplan & Norton, 1996b: 294).

Foram convidados representantes dos alunos, representantes da direcção executiva, representantes do conselho pedagógico, representantes da assembleia de escola, representantes da associação de pais e encarregados de educação, representantes do pessoal não docente, assessores da direcção executiva e o técnico de informática. Procedemos ainda ao agendamento e calendarização das sessões de trabalho (ver Quadro 7) de acordo com as propostas apresentadas no capítulo II.

Quadro 7 – Calendarização das sessões de trabalho

| Sessões | Data | Assunto |
|------------------|-------------------|---|
| 1. ^a | 12 Novembro 2003 | Apresentação do projecto e constituição da equipa BSC. |
| 2. ^a | 26 Novembro 2003 | Definição da missão. |
| 3. ^a | 10 Dezembro 2003 | Definição da visão. |
| 4. ^a | 7 Janeiro 2004 | Estabelecimento de temas estratégicos. |
| 5. ^a | 21 Janeiro 2004 | Estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas de apoio a esses objectivos. |
| 6. ^a | 4 Fevereiro 2004 | Elaboração de um mapa estratégico – objectivos agrupados nas 4 perspectivas. |
| 7. ^a | 18 Fevereiro 2004 | Definição e indicadores de desempenho. |
| 8. ^a | 3 Março 2004 | Ordenação de iniciativas. |
| 9. ^a | 17 Março 2004 | Carta de desempenho e sistema de informação. |
| 10. ^a | 31 Março 2004 | Definição e aprovação do mapa estratégico. |
| 11. ^a | 21 Abril 2004 | Apresentação do BSC. |

1.^a Sessão: apresentação do projecto e constituição da equipa BSC

Ainda em Novembro de 2003, reunidos todos os convidados, procedeu-se à apresentação formal do modelo BSC. Neste sentido, desenvolvemos uma apresentação em PowerPoint e foi apresentada a proposta de concepção do modelo BSC na escola X (ver Anexo 1).

Essencialmente traçámos um quadro de evolução do modelo ao longo do tempo enquadrando a sua aplicação no sector público (ver Figura 7), de acordo com os trabalhos desenvolvidos neste sector por Niven (2003) e por Kaplan & Norton (2004). Partindo desta abordagem, salientámos as suas principais características enquanto modelo de gestão estratégica, referindo as vantagens que o modelo introduz ao nível dos processos críticos de gestão (ver Figura 3) e exemplificando a tradução da missão nos resultados desejados (ver Figura 5). Por último, apresentámos a agenda, que decorre da metodologia de concepção do modelo BSC, com a identificação dos assuntos a serem tratados (ver Quadro 7).

Seguindo-se um período de debate, no sentido de se esclarecerem dúvidas inerentes à concepção do modelo, o grupo foi sendo esclarecido acerca da metodologia a seguir e consequente operacionalidade do projecto.

Referindo-se à sessão como o primeiro contacto dos presentes com a ideia, a intervenção da presidente da direcção executiva foi marcada pela crença de que aceitação da concepção do BSC na escola X traria benefícios em termos de alinhamento da organização e ao nível da introdução de novos processos ligados à gestão. Importará realçar que a motivação e entusiasmo demonstrado pela presidente da associação de pais e encarregados de educação contrastava com o cepticismo e apreensão por parte da vice-presidente do conselho pedagógico que se questionava sobretudo quanto à legitimidade do grupo constituído para definir a missão da escola.

O grupo foi demonstrando bastante interesse no desenvolvimento do BSC para a escola, nomeadamente através da disponibilidade para trabalhar no projecto em horário pós-laboral bem como pela solicitação de exemplos de aplicação prática do BSC.

Deste modo, e de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação, o grupo começou por verificar a inexistência de impedimento legal na aplicação do BSC na escola secundária.

No que respeita à constituição da equipa para desenvolver o BSC, o grupo considerou que a mesma deveria funcionar com dois elementos de todos os órgãos e estruturas da escola (excepção da direcção executiva, com um elemento e os alunos com três), no sentido de se conseguir uma maior participação de cada estrutura, aumentar a diversidade de perfis, a representatividade e a eficiência do grupo, garantindo as condições mínimas de trabalho em caso de ausência de algum elemento. Estes critérios de selecção encontram-se de acordo com as sugestões apontadas por Niven (2003) e com os aspectos metodológicos referidos por Kaplan & Norton (1996b) e Rohm (2002), referenciados no capítulo II.

O grupo decidiu que a proposta de concepção do modelo BSC deveria ser apresentada à assembleia de escola e ao conselho pedagógico, ficando a sua aprovação dependente da decisão tomada no final da concepção do modelo, em sessão da assembleia de escola.

Por último, identificaram-se os membros da equipa de projecto, atribuindo-lhes as respectivas responsabilidades (ver Esquema 1) e confirmaram-se as datas das sessões.

Deste modo, o responsável executivo (presidente da direcção executiva da escola X) enquanto elo de ligação entre os elementos do grupo de trabalho e o líder da equipa, assumiria a propriedade do BSC garantindo recursos, documentação, material e informações necessárias para o desenvolvimento do projecto. Para além disso, durante a concepção do modelo, a sua posição privilegiada na comunicação entre os diferentes grupos constituintes da comunidade educativa, permitiria o fornecimento de suporte e entusiasmo à equipa e à organização. Aos membros da equipa BSC pedia-se que agissem no interesse da escola,

proporcionando conhecimento especializado, e a sua intervenção de influência e informação junto da sua área funcional (Niven, 2003).

O nosso papel de líder da equipa, de acordo com o mesmo autor (ibid), permitiria coordenar as reuniões, assegurando a disponibilidade de documentação, material e informações necessárias; introduzir a metodologia do BSC; facilitar o desenvolvimento da eficiência da equipa; e, fornecer informação de feedback ao responsável executivo.

Todas as sessões seguintes obedeceram a uma matriz metodológica no que respeita à sua preparação, apresentação, condução e reflexão. A definição desta matriz baseou-se em diferentes critérios, apontados por Kaplan & Norton (1996b), e por Niven (2003) sobre materiais e auxiliares de aprendizagem e a dinâmica de suporte às sessões do BSC. Sempre que possível, as sessões eram gravadas para posterior recolha e análise de dados (ver Esquema 2).

As sessões foram suportadas por uma apresentação em PowerPoint. Num primeiro momento apresentávamos um breve resumo acerca da sessão anterior, nomeadamente no que respeita à data, às presenças, aos assuntos desenvolvidos e aos resultados alcançados. Posteriormente, realizávamos um enquadramento teórico do tema a tratar e, sempre que possível, concretizávamos a teoria com exemplos práticos. Os exemplos, os mais diversificados possíveis, foram seleccionados de forma a estimular o debate. Normalmente seguia-se um período de análise e discussão sobre o tema e, por último, registavam-se na apresentação em PowerPoint os resultados obtidos, de modo a serem visualizados por todos (Niven, 2003).

2.ª Sessão: definição da missão da escola

De acordo com a metodologia proposta, a segunda sessão de trabalho, realizada a 26 de Novembro de 2003, teve como objectivo principal a definição da missão da escola. Os objectivos propostos para o trabalho de grupo previam a análise, reflexão e discussão acerca do tema e a definição da missão da escola.

A esta sessão faltaram os alunos e a presidente da direcção executiva. Os primeiros justificaram a sua indisponibilidade em virtude da época de exames a que se encontravam sujeitos, a segunda justificou a sua ausência considerando que se poderia tornar num elemento constrangedor na discussão do tema.

Nesta sessão não foi possível apresentar o nosso documento em PowerPoint devido a um imprevisto que nos foi alheio. Assim, o referido documento foi explorado oralmente. Tendo em conta a arquitectura do BSC apresentada, o grupo decidiu, sob nossa proposta, renomear a perspectiva do cliente por perspectiva da comunidade, de acordo com a realidade da organização escola. Este aspecto havia já gerado alguma discordância na sessão anterior, aquando da explicação dada para essa perspectiva.

Após um breve enquadramento geral sobre o tema a tratar, e com o objectivo de promover a discussão, apresentámos algumas definições acerca do que deve ser a missão de uma organização, realçando-se o facto de esse ser o ponto de partida que esclarece a razão da sua existência (Kaplan & Norton, 2001).

Neste sentido, foi distribuído um documento (ver Anexo 2) com a recolha da missão de várias organizações e sugerida a leitura da missão da escola, expressa no seu regulamento interno: “A escola X é um estabelecimento do ensino público oficial, que visa prosseguir os objectivos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo para o 3.º Ciclo do ensino básico e para o ensino secundário” (regulamento interno da escola X, s/d).

Os elementos da associação de pais e encarregados de educação também contribuíram com a apresentação de alguns exemplos de declaração de missão, liderando quase sempre a equipa. Importará destacar que esta atitude confirmou o interesse, o empenhamento e a motivação demonstrados na sessão anterior.

Confrontados com uma declaração de missão, que remete para os objectivos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, e após alguma discussão por nós suscitada, foi opinião da equipa considerar que a mesma se assume como muito vaga devendo ser mais focada na organização individual e única que é a escola X.

Com o decorrer da discussão, aumentaram as intervenções assim como o entusiasmo da equipa, tornando-se necessária a nossa intervenção no sentido de focar a discussão à volta do tema a tratar. No sentido de construir uma declaração de missão, de acordo com as ideias que cada um dos elementos pudesse ter, propusemos a utilização da técnica de “brainstorming”. Essencialmente procurávamos envolver toda a equipa neste processo, encorajando a criatividade através da rápida produção de ideias exploradas em ambiente livre de críticas. No entanto, a equipa sugeriu a consulta do projecto educativo da escola, assumindo a sua finalidade como ponto de partida para a declaração de missão a construir.

Partindo desta abordagem, o grupo manifestou uma clara noção de que a declaração de missão da Escola X teria que valorizar o aluno enquanto “produto” da escola na comunidade, tanto numa perspectiva académica como numa perspectiva de cidadania.

Neste sentido, foram identificadas as finalidades da educação formal e informal, valores subjacentes (responsabilidade, solidariedade e participação), destinatários da formação e tipo de formação ministrada na escola no sentido de se construir uma declaração de missão focada na valorização do aluno, quer ao nível académico quer ao nível do seu papel enquanto cidadão.

Da reflexão resultou uma declaração de missão actualizada:

"A missão da escola X será promover a formação integral do aluno enquanto cidadão responsável, solidário e participativo, bem como o seu sucesso educativo, quer vise prosseguir estudos quer tenha como meta a inserção e integração permanentes no mercado de trabalho".

3.ª Sessão: definição da visão da escola

A terceira sessão de trabalho, realizada no dia 10 de Dezembro de 2003, teve como objectivo principal a definição da visão da escola. Os objectivos propostos para o trabalho de grupo previam a análise, reflexão e discussão acerca do tema, o exercício de "brainstorming" e a definição da visão da escola X.

Nesta sessão estiveram ausentes os alunos e a vice-presidente do conselho pedagógico. Os alunos justificaram a ausência referindo-se a dificuldades de gestão do seu tempo de estudo.

Tendo em conta a declaração de missão, começámos por apresentar referências teóricas que, pela sua pertinência, devem ser consideradas na definição da visão de qualquer organização: salientámos que a visão de qualquer organização deve permitir desenhar um quadro de futuro, necessário para atingir a missão; que a mesma deve permitir compreender o tipo de organização que se pretende para o futuro e, por último, o facto de a visão representar a base do dinamismo estratégico da organização (Kaplan & Norton, 2001).

Considerados os benefícios de um exercício de "brainstorming", sugerimos esta opção. No entanto, o grupo optou pela análise do documento por nós distribuído (ver Anexo 3), com a recolha da visão de três organizações, cuja missão tinha já sido analisada na sessão anterior.

Importará salientar que durante a sessão se gerou um contexto de pessimismo, inicialmente manifestado pela presidente do direcção executiva e seguido pelos restantes elementos do grupo, relativamente ao modo como o futuro da escola pública poderá vir a ser traçado. Este sentimento manifestou-se essencialmente no que se refere à falta de autonomia ao nível dos recursos financeiros, humanos e materiais, bem como à indefinição actual no que respeita à forma como são definidas políticas nacionais de educação, que afectam as dinâmicas das escolas e dificultam a tarefa de definição de uma visão para a escola.

Neste sentido, tornou-se necessário o reforço da ideia de que a visão da escola, apesar de ter de levar em linha de conta o quadro nacional em termos de política educativa, deve ser única e apropriada a cada escola em particular.

Decorrente desta consideração, apontámos como necessário a identificação dos serviços prestados pela escola enquanto organização. Esta circunstância permitiu não só promover um momento de reflexão sobre os diferentes serviços da escola X, como ainda manter o interesse dos elementos do grupo no desenvolvimento do tema proposto.

Na discussão que se seguiu, sobretudo liderada em alternância pela presidente da direcção executiva e pela presidente da associação de pais e encarregados de educação, foram apontados alguns problemas que, pela sua pertinência, são sentidos pelos diferentes membros da comunidade escolar, nomeadamente a necessidade de oferta de formação diversificada, melhoria dos espaços da escola e melhoria da qualidade das relações.

Com base na análise do projecto educativo, no documento distribuído e nos resultados da discussão da sessão, a declaração de visão da escola, construída com a participação de todos os elementos, foi a seguinte:

“A escola X tem como visão a excelência do serviço educativo prestado, dando primazia a critérios pedagógicos. Atenta ao futuro e aos sinais de mudança, apostará na criatividade e inovação, na flexibilidade da sua estrutura administrativa e pedagógica e no dinamismo dos membros da comunidade educativa”.

No final da sessão foi distribuído um documento com um resumo de um estudo de caso de aplicação prática do BSC a um serviço público.

4.ª Sessão: estabelecimento de temas estratégicos

A quarta sessão, realizada em 7 de Janeiro de 2004, conforme programado, teve como objectivo principal o estabelecimento de temas estratégicos. Os objectivos propostos para o trabalho de grupo previam a análise, reflexão e discussão acerca do conceito de estratégia, a sua evolução e ligação ao BSC; a definição dos valores essenciais; a definição dos serviços prestados; a identificação dos “stakeholders” e o estabelecimento dos temas estratégicos.

A esta sessão faltaram a presidente da direcção executiva e os alunos.

Na sequência da distribuição da apresentação em PowerPoint a todos os presentes, procedemos à apresentação do conceito de estratégia salientando que, enquanto conceito importado da esfera militar com cerca de 2300 anos, a sua evolução e utilização nas mais diversas áreas conduz a uma dificuldade de definição universalmente aceite. O mesmo será dizer que “estratégia” significa coisas diferentes para pessoas e organizações diferentes (Chiavenato, 2004).

Considerando esta evolução nas diversas áreas, procurámos demonstrar que este conceito é nuclear no modelo BSC. Neste sentido, salientámos o facto de que a estratégia representa as principais prioridades da organização, tendo em conta o seu ambiente organizacional e a realização da sua missão.

Indicada como a parte central de todo o modelo, já que representa as prioridades da organização, enumeraram-se os aspectos a ter em conta para a definição da estratégia da organização, nomeadamente a missão, a visão e os valores que lhes estão subjacentes (Kaplan & Norton, 2001).

A este propósito citámos Silva (2000: 220) que, numa frase do seu artigo “Gestão Estratégica e Projecto Educativo”, resume, relacionando, os conceitos por nós abordados:

“A existência de uma estratégia gera uma compreensão da natureza, da missão e dos valores da organização e mobiliza os actores organizacionais para uma acção que visa a mudança implicando um olhar global sobre o estado actual da organização e uma perspetivação do seu estado futuro.”

Neste sentido, reforçámos o importante papel que o projecto educativo assume no processo de planeamento e gestão estratégica da escola, de acordo com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação.

Após análise, discussão e definição dos grupos que constituem a comunidade educativa, das relações existentes entre eles, tipo de serviços prestados pela escola, principais destinatários e/ou beneficiários desses serviços, foram redefinidos os valores essenciais da escola considerados na sessão de definição da missão e definidos os temas estratégicos (ver Esquema 5).

Esquema 5 – Valores essenciais e temas estratégicos da escola X

Valores essenciais:

- Sucesso educativo;
- Responsabilidade;
- Solidariedade;
- Participação.

Temas estratégicos:

- Dinamização dos recursos disponíveis para a melhoria do sucesso educativo;
- Optimização do espaço físico da escola;
- Promoção de uma dinâmica relacional adequada entre os diferentes membros da comunidade educativa;
- Promoção de um clima de segurança interna da escola.

No decorrer da sessão, foi-nos possível verificar que o grupo esteve inicialmente pouco participativo, facto que se alterou com a colocação, para reflexão, de questões muito práticas que visavam obter informações sobre a dinâmica da gestão da escola.

A intervenção dos elementos da associação de pais e encarregados de educação foi bastante activa, em contraponto com a atitude do grupo de professores representantes do conselho pedagógico e da assembleia de escola, o que nos permitiu verificar a dificuldade que o grupo sente em definir temas prioritários para a escola.

Durante a discussão sobre os temas estratégicos, a avaliação dos professores foi referenciada, pela vice-presidente do conselho pedagógico, como uma possível dificuldade na implementação do BSC.

5.ª Sessão: estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas

A quinta sessão, realizada a 4 de Fevereiro de 2004, teve como intenção principal estabelecer objectivos estratégicos e identificar iniciativas de apoio para atingir esses objectivos. Neste sentido os objectivos propostos para o trabalho de grupo previam a clarificação acerca dos serviços prestados pela escola X; a clarificação acerca dos diferentes membros da comunidade educativa; a definição dos recursos disponíveis e o estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas de apoio.

Nesta sessão não estiveram presentes os alunos e a vice-presidente do conselho pedagógico.

Num primeiro momento, o trabalho desenvolvido pelo grupo centrou-se na necessidade de se identificarem aspectos relacionados com os serviços prestados pela escola (ver Anexo 4), membros da comunidade educativa (ver Anexo 5) e recursos disponíveis. Esta opção teve que ver com uma série de informação previamente recolhida junto dos vice-presidentes da direcção executiva.

Nesse sentido, no que respeita aos membros da comunidade educativa, centrámos a nossa abordagem na análise das relações e tipo de conflitos de interesse existentes entre os diferentes grupos.

Relativamente aos recursos disponíveis, a discussão foi bastante participada por todos os elementos presentes, destacando-se questões relacionadas com a autonomia da escola pública portuguesa. As intervenções eram lideradas em alternância pela presidente da direcção executiva e pela presidente da associação de pais e encarregados de educação, numa relação de mútuo apoio. Foram abordadas questões relacionadas com a grande limitação na gestão dos recursos humanos (recrutamento e progressão) e consequente dificuldade de avaliação de desempenho, com a limitação financeira própria das organizações públicas e as grandes dificuldades sentidas ao nível da gestão dos espaços decorrentes da sobrelotação da escola.

Na sequência desta análise e reflexão, o grupo foi unânime em considerar a possibilidade deste projecto poder vir a ser alvo de resistências, nomeadamente no que diz respeito à avaliação do desempenho dos recursos humanos. Neste sentido, a presidente da direcção executiva sugeriu que, numa primeira fase, os objectivos para a concepção do BSC não contemplassem a gestão deste tipo de recursos.

Num segundo momento, vincando-se a necessidade de definir objectivos e iniciativas para desenvolvimento dos temas estratégicos, procedeu-se à identificação dos objectivos subjacentes à temática da dinamização dos recursos disponíveis para a melhoria do sucesso educativo e da optimização do espaço físico.

Nesta sessão foram ponderados os objectivos apresentados no Esquema 6:

Esquema 6 – Temas e objectivos

Tema: Dinamização dos recursos disponíveis para a melhoria do sucesso educativo

- Aumentar a utilização por parte dos alunos da biblioteca;
- Aumentar a utilização por parte dos alunos do centro de recursos;
- Aumentar a utilização por parte dos alunos da sala de estudo.

Tema: Optimização do espaço físico da escola

- Melhorar os espaços exteriores da escola (considerando-se a recriação do espaço verde junto ao poço e a promoção de actividades de jardinagem para os outros espaços exteriores);
- Melhorar os espaços interiores (considerando-se a questão do aquecimento, equipamentos adequados, manutenção de equipamentos realizada por alunos dos cursos profissionais e isolamento exterior da iluminação das salas).

Importará salientar que devido ao adiantado da hora, propusemos que a reunião fosse interrompida e que o desenvolvimento deste tema continuasse na reunião seguinte. Propusemo-nos entregar um resumo da reunião a todos os participantes, sugerindo-lhes que considerassem novas ideias (objectivos e iniciativas) e as registassem. O resultado desse trabalho seria posteriormente compilado e apresentado para análise e reflexão na sessão seguinte.

6.ª Sessão: elaboração do mapa estratégico

Para a sexta sessão estava prevista a elaboração do mapa estratégico da escola, com os objectivos agrupados nas quatro perspectivas (comunidade, financeira, interna e de inovação & aprendizagem). Os objectivos propostos para esta sessão, realizada a 18 de Fevereiro de 2004, prendiam-se com a definição do conceito de mapa estratégico e definição das perspectivas do BSC. A proposta para o trabalho de grupo passaria pela análise dos documentos relativos ao estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas para a escola X, produzidos anteriormente, bem como pela abordagem ao mapa estratégico a construir.

Faltaram à sessão os alunos e os representantes da associação de pais e encarregados de educação.

Tendo em conta o trabalho individual realizado e por nós compilado (ver Anexo 6) foram apresentados para discussão os objectivos propostos pelos diferentes elementos, colocando-se a possibilidade do grupo os repensar. Esta situação permitiria ao grupo reformular, manter ou introduzir novos aspectos. Em virtude de não surgirem sugestões, e com base na concepção teórica proposta para cada perspectiva do mapa, apresentámos um quadro para construção do mapa estratégico da escola (ver Anexo 7).

Posteriormente, tendo-se gerado um impasse, introduzimos o quadro de análise SWOT (ver Anexo 8), enquanto instrumento facilitador e promotor da discussão. Esta opção teve que ver, por um lado com a tentativa de destacar aspectos e oportunidades candidatas à tradução em objectivos do BSC e, por outro lado, permitir uma aprendizagem em tempo real dos objectivos que efectivamente correspondem a cada uma das perspectivas (Niven, 2003).

Apesar desta tentativa, o grupo manteve-se pouco participativo havendo necessidade de recorrer a um exemplo de um quadro de análise “fazer o quê – como”, previamente distribuído e apresentado (ver Anexo 9). Com base nesse exemplo, e nos dados recolhidos (objectivos e iniciativas) acerca do tema optimização do espaço físico da escola, o grupo construiu o seu próprio quadro. À medida que este exercício foi sendo apresentado, e considerando a liderança assumida pelas intervenções da presidente da direcção executiva, colocámos a hipótese de reformular e ou introduzir novos aspectos. Foram-se agrupando os objectivos definidos, resultando uma primeira versão do mapa estratégico da escola.

O grupo, na generalidade, foi mantendo a sua atitude de passividade, facto que induzia a intervenção da presidente da direcção executiva sempre que se gerava o silêncio. Com a ausência anunciada de um dos elementos do conselho pedagógico e da presidente da direcção executiva, o grupo não foi capaz de tomar nenhuma decisão.

Na sequência de um imprevisto, relacionado com a gestão do horário de funcionamento da escola e a ausência de dois dos elementos do grupo, entendeu-se trabalhar individualmente sobre os temas em debate.

Importará salientar que nos ficou a sensação de que o grupo, mostrando-se pouco participativo, estaria um pouco desmotivado.

Com base nos resultados da sessão entendemos ser necessário realizar um ponto de situação com a presidente da direcção executiva. Essencialmente pretendia-se colocar algumas questões e sugestões para o efectivo funcionamento do grupo. Esta preocupação prendia-se com a nossa sensação de que o grupo apresentava dúvidas e alguma insegurança sobre o tema, nomeadamente no que respeita às perspectivas do BSC e ao tipo de objectivos a seleccionar.

Neste sentido, propusemos à presidente da direcção executiva a alteração do plano de trabalho, sugerindo que cada um dos temas estratégicos definidos para a escola, fosse trabalhado em momentos distintos mas sequenciais. Recomendámos a leitura de um estudo de caso sobre a utilização do BSC numa organização do sector público (Wisniewski & Dickson, 2001) e solicitámos que fosse explicada ao grupo a alteração do plano de trabalho. Voltámos a chamar a atenção para a necessidade de o grupo se manter unido e motivado, para a importância da presença dos alunos e para a importância do seu próprio entusiasmo e empenhamento. Salienta-se que o estudo do caso de aplicação prática do BSC ajudou a compreender a importância da decisão tomada.

7.ª Sessão: estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas

Face ao conjunto de alterações assumidas com a presidente da direcção executiva, o grupo voltou a reunir em 3 de Março de 2004. Faltaram à reunião os alunos, a vice-presidente do conselho pedagógico e um elemento da associação de pais e encarregados de educação.

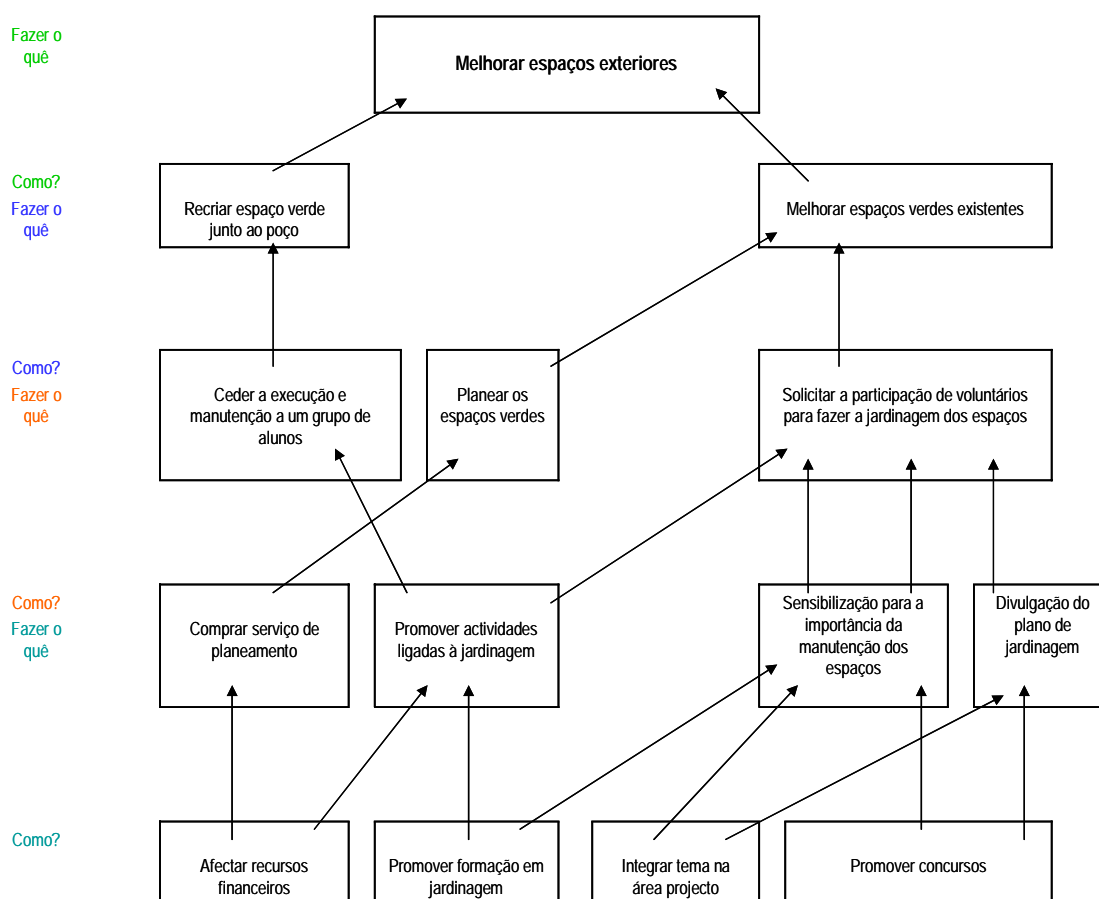
Conforme planeado, e tendo o grupo sido anteriormente informado da reflexão feita com a direcção executiva e deste com o presidente da assembleia de escola, colocámos à consideração do grupo a proposta de alteração das reuniões, nomeadamente no que respeita à redefinição dos temas a tratar, procedendo-se à exposição dos argumentos que conduziram à alteração do plano de trabalho.

De acordo com as intervenções do grupo, lideradas pela presidente da direcção executiva, referiu-se que, para que a escola compreenda a utilidade do BSC como modelo de gestão que traz vantagens a toda a comunidade educativa, torna-se fundamental garantir a sua aprovação. Esta preocupação prende-se concretamente com o tratamento de questões ligadas aos recursos humanos e aos relacionamentos, aspectos já identificados em várias sessões como possíveis obstáculos.

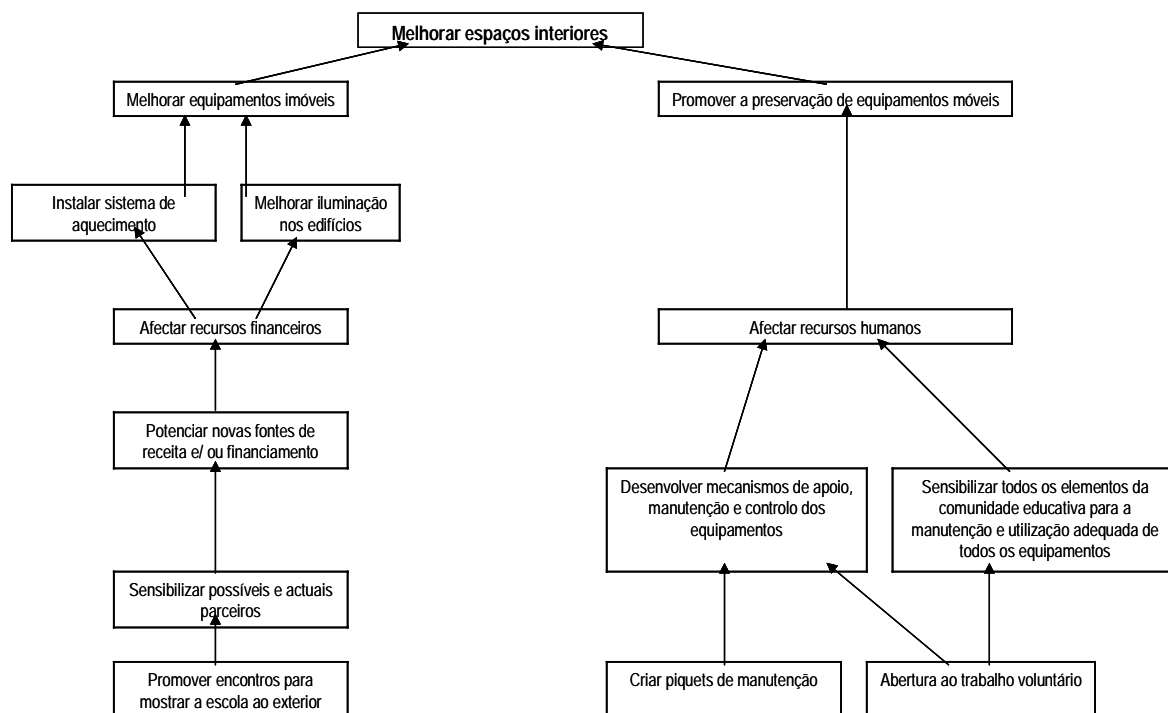
Após um período de discussão acerca desta temática, o grupo assumiu tratar unicamente o tema estratégico: optimização do espaço físico da escola. As razões apontados para sustentar esta decisão prendem-se com a sua percepção deste ser o tema de mais fácil implementação ao nível das resistências dos recursos humanos; desta opção permitir à comunidade educativa uma aprendizagem dos mecanismos do BSC, permitindo, numa fase posterior, avançar para temas mais complexos; deste tema ter enquadramento no que se refere às metas e objectivos do projecto educativo em vigor na escola: “Sendo, então, a Escola o lugar da aprendizagem da diversidade, é fundamental preservar, melhorar, alargar e modernizar os espaços que temos...”(Projecto educativo da escola X, s/d) apresentando maior probabilidade de ser aprovado em assembleia de escola.

Neste sentido recorremos à construção do quadro de análise “fazer o quê – como” construído com base nos dados recolhidos (objectivos e iniciativas) acerca do tema optimização do espaço físico da escola, do qual resultou o Esquema 7 e o Esquema 8 que a seguir se apresentam:

Esquema 7 – Análise “fazer o quê – como”: espaço exterior da escola X



Esquema 8 – Análise “fazer o quê – como”: espaço interior da escola X



O apoio desta análise permitiu uma maior intervenção e entusiasmo por parte do grupo de trabalho.

De realçar que a intervenção inicial da presidente da direcção executiva foi fundamental na alteração da postura do grupo, particularmente por espelhar muitas das convicções enunciadas pelos presentes ao longo do desenvolvimento do projecto. Nesta sessão, foi claro o apoio do presidente da assembleia de escola face às posições assumidas pela presidente da direcção executiva.

A referência clara à necessidade de mudança e aos possíveis obstáculos à sua introdução veio suscitar o debate e a ratificação de opiniões anteriormente expressas, percebendo-se que o grupo procura na liderança da presidente da direcção executiva apoio para avançar. Existe sempre uma preocupação expressa de que este trabalho possa ser mal interpretado pelos professores da escola, com especial relevância para o processo de avaliação subjacente ao BSC, enquanto modelo de gestão estratégico.

8.ª Sessão: elaboração de um mapa estratégico

A oitava sessão decorreu no dia 17 de Março, estando prevista a elaboração do mapa estratégico da escola. Os objectivos propostos para o trabalho de grupo concentravam-se no reforço de conceitos relacionados com o mapa estratégico, na construção de um quadro de análise SWOT e na elaboração do

mapa estratégico para a escola. Faltaram à reunião a presidente da direcção executiva, a vice-presidente do conselho pedagógico, a presidente da associação de pais e encarregados de educação e os alunos.

De acordo com o previsto, e tendo em conta a anterior abordagem ao mapa estratégico e a alguns conceitos que o envolvem, foi nossa intenção reforçar a noção de BSC corporativo através da apresentação de um exemplo prático feito ao nível da organização global. O processo de cascata foi exemplificado na concepção de BSCs para os diferentes departamentos da organização de acordo com os objectivos gerais definidos, no mapa estratégico, pela e para a organização (Kaplan & Norton 2001, 2004).

A introdução da análise SWOT permitiu o desenvolvimento da discussão entre os elementos presentes e a recolha de informação acerca das diferentes perspectivas que cada um dos elementos tem acerca da escola em termos de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças tendo em conta as quatro perspectivas do BSC. Do trabalho de grupo, inicialmente pouco produtivo devido ao baixo nível de participação, resultou a análise apresentada no Quadro 8:

Quadro 8 – Análise SWOT da escola X

| | Forças | Fraquezas | Oportunidades | Ameaças |
|---|---|--|---|---|
| Perspectiva da Comunidade | Diversidade de oferta educativa; actividades extracurriculares. | Turmas com elevado número de alunos; relacionamentos; espaço físico. | | Possibilidade de extinção de alguns cursos. |
| Perspectiva Interna | Sistema informático. | Coordenação da manutenção de espaços e equipamentos. | Rede informática interna; qualidade ao nível das operações. | |
| Perspectiva de Inovação & Aprendizagem | | Imagem da escola para o exterior (página da Internet). | | |
| Perspectiva Financeira | Protocolos (receitas dadas à escola). | Orçamento de Estado. | Funcionamento da Comunidade Europeia para alguns cursos. | Cortes no Orçamento de Estado. |

Tendo em conta o trabalho desenvolvido e as sugestões que foram surgindo, fomos colocando questões, estimulando a discussão com informações decorrentes de aspectos focados em reuniões anteriores e/ ou recolhidas previamente.

Com o decorrer dos trabalhos, e apesar de existir alguma resistência por parte do presidente da assembleia de escola em construir o mapa estratégico com base no trabalho desenvolvido pelo grupo, fomos demonstrando a relação de causa efeito que existe entre os objectivos definidos para as quatro perspectivas, a sua relação com os quatro temas estratégicos definidos e missão. Aproveitámos, uma vez mais, para demonstrar que o mapa estratégico desenvolvido só para um tema representaria uma estratégia demasiado

empobrecida, questionando o grupo no sentido de reflectir até que ponto um mapa deste tipo se poderia transformar em instrumento de comunicação da estratégia da escola a longo prazo.

Importará realçar que a liderança na apresentação de opiniões e sugestões foi claramente assumida pelo elemento da associação de pais e encarregados de educação, e que apesar de alguma resistência manifestada pelo presidente da assembleia de escola na exploração de todas as temáticas, o grupo, entretanto mais desinibido e participativo, cedeu à nossa intervenção. Da sessão resultou o Quadro 9 que conduziria ao desenho do mapa estratégico.

Quadro 9 – Objectivos definidos para o mapa estratégico

| | Espaço físico | Recursos | Dinâmicas relacionais | Segurança interna |
|----------------------------|--|---|---|--|
| Comunidade | <ul style="list-style-type: none">•Melhorar condições dos equipamentos imóveis.•Promover a preservação de equipamentos móveis.•Melhorar espaços verdes existentes. | <ul style="list-style-type: none">•Aumentar a utilização dos recursos logísticos da escola. | <ul style="list-style-type: none">•Optimizar interacção e colaboração entre os diferentes órgãos e associações da escola. | <ul style="list-style-type: none">▪Potenciar a criação de um plano de assistência.▪Promover iniciativas para o conhecimento e cumprimento do Regulamento Interno. |
| Interna | <ul style="list-style-type: none">•Desenvolver mecanismo de apoio à manutenção e controlo dos equipamentos. | <ul style="list-style-type: none">•Promover a qualidade organizacional. | | |
| | <ul style="list-style-type: none">•Melhorar processos de comunicação.•Melhorar processos de informação. | | | |
| Aprendizagem e crescimento | <ul style="list-style-type: none">•Promover formação.•Criar meios para identificar o grau de satisfação da comunidade educativa. | | | |
| Financeira | <ul style="list-style-type: none">•Potenciar novas fontes de receita e/ ou financiamento.•Não aumentar custos. | | | |

9.ª Sessão: definição de indicadores de desempenho

A nona sessão decorreu no dia 31 de Março de 2004, com o objectivo de se definirem os indicadores de desempenho para o BSC (Rohm, 2002).

Neste sentido, fora previsto para trabalho de grupo a verificação do mapa estratégico construído, a clarificação dos objectivos propostos para o BSC, a identificação dos indicadores de desempenho para cada um desses objectivos e a construção de um dicionário de dados. A esta sessão faltaram os alunos, os elementos da associação de pais e encarregados de educação e um elemento do conselho pedagógico.

A sessão foi iniciada com o destaque para o encontro tido com a presidente da direcção executiva. Na sequência da sessão anterior procuráramos transmitir o trabalho realizado com a análise e discussão de algumas questões ligadas à perspectiva financeira do mapa estratégico. Simultaneamente pretendíamos obter informações sobre o sistema informático e sobre a estrutura orgânica da escola através da construção do seu organograma. Estas informações, servir-nos-iam para projectar a carta de desempenho da escola.

De seguida, colocando à consideração do grupo a aceitação dos objectivos definidos para o mapa estratégico, reforçámos o seu cunho corporativo, lembrando as vantagens que esta opção permite. Neste sentido, abordámos algumas questões práticas de carácter operacional que permitiam reforçar o interesse em considerar o mapa estratégico na sua plenitude, nomeadamente no que respeita ao alinhamento da organização em torno de uma estratégia comum e à sua conversão em processo contínuo através do trabalho diário de todos.

Decorrente da nossa intervenção, o grupo aceitou o mapa estratégico, mantendo, no entanto, a intenção de desenvolver apenas o tema espaço físico.

Ultrapassada esta questão, introduzimos a necessidade de clarificar os objectivos definidos para a escola através da sua explicação pormenorizada. Concretizando, distribuímos um quadro onde cada objectivo foi registado, procedendo-se à explanação do seu significado, em duas ou três frases declarativas. Para cada objectivo procurou-se salientar a sua importância face aos grupos interessados, o modo como se pretendia ver realizado e a sua posição na cadeia de relação de causa e efeito. Esta acção tornar-se-ia imprescindível na transformação desses objectivos em medidas de desempenho (Niven, 2003).

Com a realização deste exercício, o grupo percebeu a legitimidade das diferentes percepções e expectativas que individualmente cada um tem sobre um mesmo objectivo, daí resultando o Quadro 10:

Quadro 10 – Declaração de objectivos

| Identificação do objectivo do mapa estratégico | Declaração acerca do objectivo: |
|---|--|
| Perspectiva da comunidade | |
| Melhorar condições dos equipamentos imóveis. | Pretende-se instalar aquecimento e melhorar a iluminação, tendo em conta a satisfação das necessidades da CE, através de novas fontes de financiamento e recursos internos (projecto de instalação de aquecimento; projecto de iluminação). |
| Promover a preservação de equipamentos móveis. | Pretende-se promover a correcta utilização e manutenção programada do mobiliário, equipamento informático, de laboratório, oficinas, desportivo, etc (plano de manutenção programada). |
| Melhorar espaços verdes existentes. | Melhorar os espaços verdes através da compra do planeamento dos espaços exteriores e da promoção de actividades ligadas à jardinagem de toda a comunidade (planeamento dos espaços verdes). |
| Perspectiva interna | |
| Desenvolver mecanismo de apoio à manutenção e controlo dos equipamentos. | Pretende-se criar um mecanismo de coordenação de recursos da escola, directores de instalações, e alunos e professores dos cursos tecnológicos, no sentido de fazer a manutenção programada dos equipamentos. Criação de um inventário de todo o equipamento, e calendarização das acções de manutenção (criação dum serviço operacional). |
| Melhorar processos de comunicação. | Pretende-se aperfeiçoar os processos de comunicação existentes, através da identificação dos problemas, da sensibilização e resolução dos problemas encontrados (através do mecanismo de coordenação...). |
| Melhorar processos de informação. | Pretende-se aperfeiçoar os processos de informação existentes, através da identificação dos problemas existentes. No sentido de se identificarem as necessidades da comunidade. |
| Perspectiva de aprendizagem e crescimento | |
| Promover formação | Promover acções de sensibilização e formação para a comunidade. |
| Criar meios para identificar o grau de satisfação da comunidade educativa. | Promover inquéritos electrónicos à comunidade. |
| Perspectiva financeira | |
| Potenciar novas fontes de receita e/ ou financiamento. | Aumentar os recursos financeiros disponíveis através da apresentação dum projecto à tutela, ou através de actuais ou potenciais parceiros. Faseamento do projecto em termos de execução (plano para novos financiamentos) |
| Não aumentar custos. | A correcta utilização dos equipamentos e o planeamento diminuirá custos. Esses recursos poderão ser utilizados para a manutenção programada dos equipamentos. |

Na sequência do enquadramento conseguido, para cada um dos objectivos definidos, convidámos o grupo a estabelecer um padrão de avaliação com base num conjunto equilibrado de medidas de desempenho capazes de gerar diferentes tipos de indicadores (Niven, 2003). Neste sentido, o grupo foi participando activamente com sugestões e opiniões, resultando o Quadro 11:

Quadro 11 – Indicadores de desempenho

| Identificação do objectivo do mapa estratégico | Medidas /Indicadores |
|--|--|
| Perspectiva da comunidade | |
| Melhorar condições dos equipamentos imóveis | C01 Taxa de execução dos projectos (projectos: aquecimento e iluminação). C02 Grau de satisfação relativo ao estado dos bens imóveis (inquérito). |
| Promover a preservação de equipamentos móveis | C03 Taxa de execução do plano de manutenção programada. C04 Grau de satisfação relativo ao estado dos equipamentos (inquérito). |
| Melhorar espaços verdes existentes | C05 Taxa de execução do planeamento. C06 Grau de satisfação relativo aos espaços verdes. |
| Perspectiva interna | |
| Desenvolver mecanismo de apoio à manutenção e controlo dos equipamentos | I01 Indicador binário - criação: sim ou não. I02 Taxa de execução do plano de acções. |
| Melhorar processos de comunicação | I03 N.º de processos melhorados / N.º de ideias para melhorar processos de comunicação utilizados. I04 Grau de satisfação relativo aos processos de comunicação utilizados. |
| Melhorar processos de informação | I05 N.º de processos melhorados / N.º de ideias para melhorar processos de informação utilizados. I06 Grau de satisfação relativo aos processos de informação utilizados. |
| Perspectiva de aprendizagem e crescimento | |
| Promover formação | IA01 Taxa de execução do plano de formação. IA02 Grau de satisfação relativo à formação. |
| Criar meios para identificar o grau de satisfação da comunidade educativa | IA03 Indicador binário - criação: sim ou não. IA04 Grau de satisfação da comunidade educativa. |
| Perspectiva financeira | |
| Potenciar novas fontes de receita e/ou financiamento | F01 Taxa de execução do plano de novos financiamentos. |
| Não aumentar custos | F02 Indicador binário - aumento: sim ou não. |

Importará salientar que devido ao adiantado da hora, o grupo manifestou vontade em dar por encerrada a sessão. Nesse sentido, sugerimos um encontro com a presidente da direcção executiva para analisar os documentos, propor medidas de desempenho e definir o respectivo dicionário de dados. Em virtude da interrupção lectiva, o agendamento da reunião seguinte ficaria suspenso para a primeira semana lectiva do terceiro período.

10.ª Sessão: ordenação de iniciativas

Esta sessão de trabalho, realizada a 19 de Maio de 2004, agendada de acordo com todas as partes, tinha como objectivo principal a ordenação de iniciativas de apoio aos objectivos estabelecidos (Rohm, 2002). Os objectivos propostos para o trabalho de grupo previam a apresentação dos indicadores de desempenho definidos para cada objectivo, a construção do dicionário de dados, a ordenação das iniciativas previstas para o espaço físico, a preparação da apresentação do BSC à assembleia de escola e a análise sobre a integração do BSC no planeamento estratégico da escola.

A esta sessão faltaram os alunos, a presidente da direcção executiva, o presidente da assembleia de escola, um elemento do conselho pedagógico e um elemento da associação de pais e encarregados de educação.

Os trabalhos foram iniciados com a apresentação e explicação dos quadros, definidos na sessão anterior (ver Quadro 10 e Quadro 11). Este exercício baseou-se na necessidade de informar a presidente da associação de pais e encarregados de educação sobre o trabalho realizado anteriormente, em virtude da sua ausência. Simultaneamente, dado o largo período de tempo entre as duas sessões, pretendemos recapitular e validar todo o trabalho desenvolvido até então.

De acordo com o previsto, procedemos à apresentação pormenorizada do dicionário de dados (ver Figura 9). Começámos por explicar que a cada documento de uma página correspondia uma medida de desempenho, de uma determinada perspectiva que era identificada por um nome e por um número (ver nome e número no Quadro 11). Este documento possibilitaria aos envolvidos no processo compreender de forma detalhada informações sobre as principais características da medida, especificações de cálculo e de dados e informação de desempenho (Niven, 2003).

Da dificuldade de preenchimento de alguns campos, por falta de informação específica relativa sobretudo ao processo de cascata, ainda por definir, sugerimos que o dicionário fosse trabalhado posteriormente num grupo mais restrito. Esta nossa opção foi bastante apoiada pela presidente da associação de pais e encarregados de educação que entendeu não existir enquadramento no âmbito do grupo de trabalho para desenvolvimento desta temática.

Com base no trabalho desenvolvido, apresentámos o processo de cascata do BSC colocando a hipótese da assembleia de escola ser o seu órgão promotor. Considerando esta proposta reiterada por diversas vezes pela presidente da direcção executiva, tentámos demonstrar que o projecto educativo da escola não constitui entrave à aprovação do BSC e que os momentos de avaliação deste mesmo projecto, previstos na lei, podem tornar-se num óptimo momento de introdução do BSC no sistema de gestão da escola.

Neste sentido, tendo em conta a ausência do presidente da assembleia de escola e da presidente da direcção executiva, colocámos para apreciação a possibilidade de, em conjunto, desenvolvermos um plano para apresentação do BSC à assembleia de escola. Os elementos presentes mostraram disponibilidade em participar, como convidados, na assembleia de escola referindo que o planeamento da sessão deveria ficar a nosso cargo.

Apesar da participação activa do grupo de trabalho, considerámos que seria ainda oportuno deixar pendente a integração do BSC no processo de planeamento estratégico da escola. Em nosso entender, esta opção só faria sentido após a aprovação do mapa estratégico e definição do processo de cascata do BSC.

Colocando-nos à disposição do grupo, as intervenções surgidas focaram-se sobretudo no pedido de esclarecimentos práticos sobre a operacionalidade do BSC.

11.ª Sessão: aprovação do mapa estratégico

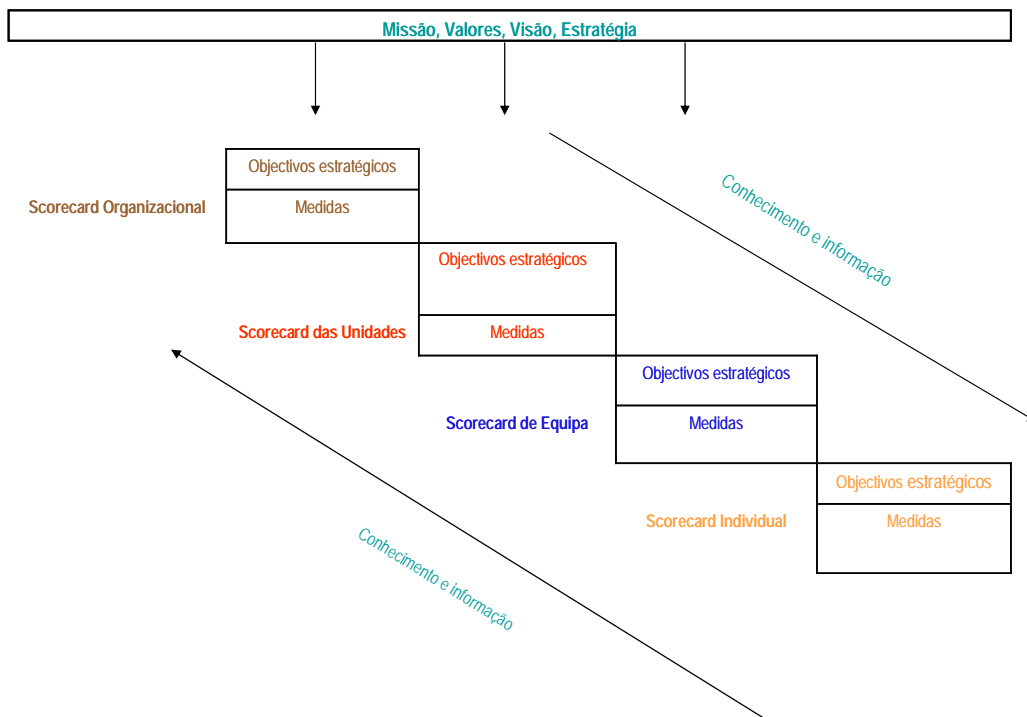
Conscientes da possível dificuldade de aprovação do mapa estratégico, em Maio de 2004, preparámos com o presidente da assembleia de escola e com a presidente da direcção executiva a apresentação do projecto à assembleia de escola. Deste encontro, salienta-se o entusiasmo e motivação dos dois professores pelo trabalho realizado.

Para a sessão de aprovação do mapa estratégico, realizada a 3 de Junho de 2003, foi convidada para assistir à assembleia de escola a equipa BSC.

O presidente da assembleia de escola apresentou o formato definido para a reunião, procedendo ao enquadramento do projecto e à apresentação dos convidados. De seguida, agradecendo em nome da escola a disponibilidade e entusiasmo da equipa BSC, deu-nos a possibilidade de expor o trabalho realizado no âmbito da concepção do modelo BSC para a escola.

A nossa apresentação em PowerPoint surgiu em complemento do texto de apresentação do projecto, entretanto distribuído aos presentes. Essencialmente pretendíamos demonstrar o percurso concretizado pela equipa no desenvolvimento deste projecto, apresentando a estratégia assumida e os resultados obtidos nas várias sessões. Posteriormente, apresentámos os objectivos definidos para o mapa estratégico da escola e o modo com este se iria estender a toda a organização, através do processo de cascata (ver Figura 8), conforme apresentado na Figura 11:

Figura 11 – O que se pretende



Fonte: Adaptado de Niven (2003: 229)

Colocando-nos à disposição dos presentes para esclarecimento de dúvidas ou questões, a presidente da direcção executiva interveio recordando aos presentes o modo como o projecto foi iniciado. Referiu-se ainda aos avanços e recuos no desenvolvimento de projecto realçando o trabalho conseguido pela equipa, a sua disponibilidade, entusiasmo e apoio.

A sua intervenção foi claramente marcada pela convicção de que o BSC poderá trazer benefícios à escola, sobretudo ao nível do foco e alinhamento organizacional. Neste sentido, justificou a opção de uma primeira abordagem ao tema espaço físico considerando dois argumentos. Por um lado, porque este exercício permitiria dar a conhecer os mecanismos do BSC à comunidade educativa através de treino e formação nesta área. Por outro lado, a condução deste processo possibilitaria à escola uma introdução gradual dos processos de gestão estratégica subjacentes ao modelo (ver Figura 3). De modo evidente, foi salvaguardado todo o processo pela garantia de que os resultados alcançados, num primeiro momento, serviriam apenas para reflexão em pequeno grupo, sem qualquer exposição para o exterior (auto-avaliação interna).

Esta intervenção da presidente da direcção executiva foi indispensável por duas razões fundamentais. Em primeiro lugar, porque permitiu demonstrar o empenhamento e envolvimento dos órgãos de gestão da escola e da estrutura associativa que representa os pais e encarregados de educação no desenvolvimento

do BSC. Em segundo lugar, porque definiu, clarificando, o modo como o órgão de gestão pretendia que o BSC fosse implementado na escola.

Abrindo-se um espaço para discussão, a presidente da associação de pais e encarregados de educação aproveitou para se congratular pelo convite endereçado à associação que representa. Numa atitude de apoio à direcção executiva, referiu acreditar que a aprovação do mapa estratégico do BSC permitirá a introdução de mudanças que conduzirão a melhorias na escola.

Após alguma inibição inicial, foram surgindo algumas questões relativas sobretudo à quantidade de informação recebida e às questões de operacionalidade do BSC (como é que vai ser?). As questões partiram essencialmente dos representantes dos professores.

Em resposta, vinculámos a necessidade de articulação dos diferentes instrumentos de autonomia da escola disponíveis para colocar o BSC a funcionar. Para além disso, fizemos várias referências ao que seria de esperar de um modelo deste género, ao nível da gestão estratégica; apresentámos um esquema possível de implementação do BSC tendo em conta a realidade da escola (processo de cascata) e esclarecemos algumas dúvidas.

De seguida, a proposta apresentada foi submetida à votação dos presentes, tendo sido aprovado o mapa estratégico da escola (ver Anexo 10).

12.ª Sessão: workshop

A aprovação do mapa estratégico na assembleia de escola, conduziu o processo de concepção do BSC à sua última etapa (Rohm, 2002).

Considerando que alguns dos aspectos desta etapa haviam já sido aflorados em sessões anteriores, a presidente da direcção executiva propôs-nos a realização de uma sessão de trabalho. Essencialmente, pretendia-se dar a conhecer o BSC à escola, promovendo o mapa estratégico e, a partir deste, envolver os recursos humanos dos diferentes sectores da escola no processo de gestão estratégica através de formação nesta área.

Neste sentido, preparámos a sessão prática com a presidente da direcção executiva e com o presidente da assembleia de escola. Ao decidir os convites, a presidente da direcção executiva, definiu quais as unidades organizacionais de intervenção do BSC: conselhos de área disciplinar, serviços de administração escolar e direcção executiva, salvaguardando os domínios da gestão pedagógica, cultural, administrativa e financeira.

A sessão de trabalho decorreu no início do ano lectivo subsequente, a 14 de Setembro de 2004. Apresentados os motivos da sessão, o presidente da assembleia de escola procedeu à nossa apresentação, dando-nos a palavra.

Apoiada por um esquema em PowerPoint e por um texto, entretanto distribuído a todos os presentes, a nossa intervenção foi breve no sentido de expor o trabalho realizado no âmbito da concepção do BSC para a escola. Notando-se um primeiro momento de inibição inicial, as intervenções foram lideradas pelos elementos da direcção executiva e por dois membros da equipa do BSC que se encontravam entre os convidados. Este factor foi positivo e facilitador da desinibição do grupo.

De seguida, na sequência da explicação sobre os objectivos da sessão, solicitando aos presentes que se associassem em cinco grupos de quatro elementos cada. Com base no trabalho desenvolvido pela equipa BSC, propusemos a cada grupo a selecção aleatória de um objectivo, a realização da respectiva análise "fazer o quê - como" e o preenchimento do respectivo dicionário de dados.

Os presentes juntaram-se, por iniciativa própria, por departamentos curriculares, salientando que o trabalho desenvolvido poderia ser aproveitado no futuro.

Durante a realização do trabalho de grupo fomos dando explicações e esclarecendo dúvidas, ajudando sobretudo a clarificar conceitos. Para a apresentação do trabalho realizado por cada grupo, sugerimos que fossem também enunciados aspectos que considerassem relevantes. Importará salientar que só um professor se manifestou inteiramente contra o exercício proposto, argumentando que não havia conseguido compreender o que tinha sido pedido. Todos os grupos apresentaram oralmente o trabalho realizado.

Aproveitando a sessão de treino para desenvolver concretamente um objectivo do BSC, esta opção permitiu aos presentes experimentarem as dificuldades em definir e concretizar determinados aspectos que, por vezes, no campo das hipóteses, não surgem.

Foram apontadas algumas dificuldades que se referiam sobretudo ao pouco conhecimento do modelo e dos conceitos subjacentes, à muita informação concentrada numa só iniciativa e aos muitos papéis para preencher.

Pelo trabalho realizado e pela satisfação final de alguns grupos de trabalho, estamos certos de que foram atingidos os objectivos previstos para a sessão.

Apresentação dos resultados das entrevistas

Nesta secção, faremos apenas a apresentação e interpretação dos resultados da análise da transcrição de cada uma das entrevistas, com o apoio nos quadros-síntese construídos (ver Quadro 12; Quadro 13; Quadro 14; Quadro 15; Quadro 16; Quadro 17; Quadro 18; Quadro 19). Neste sentido, procurámos, sobretudo, clarificar a problemática em estudo relativamente às concepções pessoais assumidas, apontando desde logo para algumas pistas relativas às conclusões obtidas que, de modo mais ou menos explícito, se encontram dispersas ao longo deste capítulo e que se encontram sistematizadas nas Considerações Finais.

Importará referir que optámos pela apresentação de um quadro para cada resposta com o objectivo de, sempre que possível, realizar análises comparativas entre as posições dos entrevistados, de acordo com o Esquema 4, apresentado no capítulo A Investigação: Processos e Resultados.

Relativamente à primeira questão (ver Quadro 12), importará recordar que se pretendia sobretudo obter informação sobre o modo como o modelo foi inicialmente entendido, procurando compreender o tipo de expectativas entretanto criadas. Por outro lado, no que respeita à segunda questão (ver Quadro 13), para além de pretendermos obter informação sobre o BSC, procurávamos compreender se as expectativas criadas haviam ou não sido concretizadas tendo em conta o aspecto negativo ou positivo da questão. Neste sentido, entendemos que a comparação entre quadros se tornaria mais oportuna, pelo que a análise aos respectivos quadros se faz de forma continuada.

Quadro 12 – Síntese das respostas à primeira questão

Questão 1 – Com que ideia ficou do BSC na apresentação do projecto?

| | |
|----|---|
| E1 | Tendo em conta o seu desconhecimento inicial do BSC, pensou que este processo poderia conduzir à melhoria, à eficácia e eficiência das organizações enquanto forma de gestão caracterizada pela inovação, medição e avaliação. |
| E2 | Considerando a sua curiosidade inicial, pensou no BSC como um modelo com potencialidades para resolver o problema da avaliação interna da escola face àquilo que são hoje as exigências da mesma; Salienta que acreditou no projecto. |
| E3 | Refere a ideia de complexidade do modelo, em sua opinião talvez justificada pelo uso de terminologias específicas. |
| E4 | Tendo em conta a sua própria curiosidade, refere-se à ideia como interessante, pensando que o processo se enquadra no âmbito da gestão por objectivos. |
| E5 | Ficou com a ideia que o BSC seria apenas um modelo teórico com possibilidade não passar, tão cedo, à prática Considerando-o como um modelo de avaliação exigente, complicado, interessante, inovador e actual, associado sobretudo à avaliação de professores. |
| E6 | Tendo em conta o seu desconhecimento inicial do BSC, considerou-o um projecto complexo de desenvolvimento de um processo de qualidade no âmbito da avaliação do desempenho dos vários intervenientes no processo educativo com o envolvimento de toda a comunidade educativa. |
| E7 | Refere-se à primeira ideia do BSC como algo complexo: uma rede conceptual alargada. |

Quadro 13 – Síntese das respostas à segunda questão

Questão 2 – Concretizou a ideia que ficou da apresentação do projecto?

| | |
|----|--|
| E1 | Refere que sentiu que a muita informação prestada inicialmente era muito densa, mas que, com o decorrer das sessões, foi percebendo melhor o projecto. |
| E2 | Refere ter concretizado a ideia de que o BSC é um modelo de avaliação, auto-avaliação, avaliação interna . |
| E3 | Refere que globalmente compreendeu a ideia de que o BSC era um modelo de gestão e de avaliação de desempenho; apesar de não ter concretizado a perspectiva prática inicial. Só com o decorrer das sessões a foi alterando a perspectiva inicial, ficando mais esclarecida. |
| E4 | Pensa que o modelo permite uma melhor forma de organização sendo aplicável a qualquer tipo de organização. |
| E5 | Refere que concretizou a ideia inicial (cf. questão 1) e pensa que o futuro passa por aí. Salienta a ideia de planeamento que o modelo permite. |
| E6 | Refere que foi concretizando a ideia inicial com o decorrer do trabalho e que o seu próprio entusiasmo a levou a fazer várias pesquisas. |
| E7 | A primeira ideia que teve do modelo foi-se diluindo, acreditando que o modelo veio ajudar no processo de avaliação que a escola já fazia. |

Apesar de só quatro dos nossos entrevistados terem feito parte dos convidados para a apresentação formal do projecto, considerámos assumir as opiniões de todos a partir da sua primeira imagem do modelo.

De modo mais ou menos explícito concluímos que o BSC era um modelo desconhecido dos entrevistados. Da primeira imagem tida, apesar de existirem várias referências à complexidade do modelo, realçamos o facto de a maioria dos entrevistados ter uma ideia inicial que induz algumas das potencialidades do BSC: gestão, avaliação, planeamento. Esta afirmação encontra justificação plena se comparada com as respostas à segunda questão.

Mais importante do que nos expor o modo como as expectativas foram ou não concretizadas, somos levados a destacar que com o desenvolvimento das sessões os entrevistados puderam afinar as suas expectativas relativamente ao modelo.

Considerando as respostas obtidas, verificámos que na generalidade os entrevistados, independentemente de se referirem ao BSC enquanto modelo inovador de gestão ou de avaliação de desempenho, não se referem aos processos de gestão apontados por Kaplan & Norton (1996a). Existem diversas referências à avaliação em contraposição com a menção ao planeamento.

Na resposta à terceira questão, pretendíamos identificar os motivos que conduziram a escola a aceitar a concepção do modelo, tentando compreender a existência ou não de consenso a este nível. Importará salientar que, independentemente das razões que levam uma organização a adoptar o BSC, este aspecto se assume como fundamental num BSC bem sucedido. (Kaplan & Norton, 1996b).

Quadro 14 – Síntese das respostas à terceira questão

Questão 3 – Que razão ou razões encontra para que este desafio fosse aceite?

| | |
|----|---|
| E1 | <p>Receptividade do conselho executivo da escola à inovação.</p> <p>Necessidade de, enquanto organização pública, a escola ser eficaz e atingir a excelência.</p> <p>Necessidade de mudar mentalidades: envolver, levar à participação, partilhar e co-responsabilizar pessoas/ funcionários na gestão; forma de atenuar conflitos.</p> <p>Reforço da ideia assumida na questão 1 considerando o BSC como uma forma de gestão inovadora que conduz à eficácia através da medição e avaliação.</p> |
| E2 | <p>Acreditarem na necessidade de se fazer avaliação interna.</p> <p>Referência à mudança radical que ocorreu com a eleição do novo órgão de gestão/ modelo de gestão completamente diferente do anterior e à predisposição do grupo constituído para participar, de acordo com afinidades ligadas ao apoio recente à eleição do órgão de gestão.</p> |
| E3 | <p>Possibilidade evidenciada pelo modelo enquanto forma estruturada de acção partindo de uma pontos de paragem e reflexão acerca da escola (o que fazer, como fazer, como avaliar).</p> <p>Referência à questão 1, destacando que o modelo BSC permitiu às pessoas reflectirem acerca da escola e da sua organização, considerando que esta avaliação sistemática permite uma organização do que se pretende, como se pretende e com que fim.</p> |
| E4 | <p>Forma diferente de organizar o trabalho e a escola (calendarização de actividades) autonomamente sem pressões acreditando que o projecto traz vantagens à escola.</p> |
| E5 | <p>Contribuir para melhorar a vida na escola.</p> <p>Contribuir para um trabalho de investigação.</p> <p>Ideia de que o projecto foi aceite pela presidente do conselho executivo e que os outros elementos do grupo acabaram, de certo modo, por se deixar envolver e arrastar nesse processo.</p> |
| E6 | <p>Acredita que o futuro das organizações passa por projectos como este.</p> <p>Todo o trabalho de desenvolvimento do projecto a cargo da investigadora.</p> <p>Oportunidade de avançar com um projecto de avaliação do desempenho/ qualidade.</p> |
| E7 | <p>Escola aberta e receptiva.</p> <p>Dinamismo e abertura do conselho executivo na pessoa da sua presidente.</p> |

Da análise realizada verificámos que não existe, por parte dos entrevistados, um consenso generalizado em torno da razão ou razões que levaram a escola X a aceitar o projecto.

Por um lado, somos confrontadas com vários motivos, apontados legitimamente pelos entrevistados, que arriscamos considerar no âmbito da educação organizacional (Kaplan & Norton, 1996b), argumentando que o BSC permitiu à escola iniciar um processo de mudança, cuja engrenagem se encontra em movimento. As referências à necessidade de mudar mentalidades (E1), à necessidade de introduzir processos eficientes e eficazes (E1), necessidade/oportunidade de avaliação (E2; E3; E6), potencialidades do modelo ligadas ao diagnóstico da situação (E3) e ao planeamento (E4), são disso um exemplo.

Por outro lado surge a ideia de que o desenvolvimento do projecto só foi possível dada a receptividade da direcção executiva à inovação, facto que, aliado ao apoio recente à eleição do órgão de gestão, criou algumas afinidades e predisps o grupo a participar. Considerando os cinco princípios da organização focada na estratégia, assumidos por Kaplan & Norton (2001), mobilizar a mudança através da liderança executiva surge como a condição mais importante para o sucesso do BSC na organização. Perante esta circunstância, Niven (2003) acrescenta a aceitação e o compromisso dos stakeholders como factor crítico de sustentabilidade e sucesso do BSC.

Relativamente à quarta questão pretendíamos tentar compreender as lógicas de representatividade dominantes na escola e possíveis dinâmicas de grupo, bem como identificar e compreender as posições assumidas durante as sessões.

Quadro 15 – Síntese das respostas à quarta questão

Questão 4 – O que pensa que levou algumas pessoas a mostrarem-se mais cépticas e outras a mostrarem-se mais crédulas ou entusiasmadas?

| | |
|----|---|
| E1 | <p>Considera que as atitudes têm a ver com o perfil/ personalidade de cada pessoa.</p> <p>Pensa que o grupo era muito interessante, com vontade de levar o processo por diante (entusiasmo e motivação), aberto à mudança e à participação de toda a comunidade educativa, apesar de não estarem representados os funcionários (julga ter ideia de que eles estariam no início) e de os alunos faltarem às sessões.</p> |
| E2 | <p>Considera que existiu um primeiro entusiasmo que depois foi refreado por receio da exposição pública que pudesse existir, referindo-se especificamente à avaliação e às atitudes dos professores.</p> <p>Considera que o entusiasmo inicial tem que ver com o acreditar que é necessário existir avaliação interna.</p> <p>Considera que houve representatividade da comunidade educativa no grupo e que a alguma atitude de relutância dos professores é representativa do seu grupo (assume como natural a resistência à avaliação).</p> <p>Considera que foi uma pena os alunos não terem participado activamente nos trabalhos, identificando e compreendendo as dificuldades que estes alunos do secundário têm em participar neste tipo de actividades (pressão dos exames e falta de tempo).</p> |
| E3 | <p>Considera que não houve grande divergência de atitudes no grupo de trabalho, pensa que prevaleceu o entusiasmo.</p> <p>Considera-se uma pessoa aberta, entusiasmada e apoiante do projecto; Considera que é natural existirem as duas atitudes.</p> <p>Considera que é natural existirem as duas atitudes.</p> <p>Salienta a ausência dos alunos e dos funcionários referindo que estes grupos têm perspectivas diferentes das coisas.</p> <p>Considera que as atitudes manifestadas são representativas dos grupos tendo em conta quem representava esses mesmos grupos.</p> |
| E4 | <p>Considera que as duas atitudes são próprias do ser humano (cepticismo e entusiasmo);</p> <p>Considera que todos colaboraram.</p> <p>Não sentiu diferentes atitudes no grupo, considerando-o constituído por indivíduos abertos à inovação, referindo que não foi por acaso que o grupo de trabalho era aquele: "cirurgicamente encontrados".</p> <p>Considera-se uma pessoa aberta à mudança.</p> <p>Apesar de referir que a representatividade da comunidade educativa esteve sempre assegurada (independentemente da ausência dos alunos) considera que não há obrigatoriamente representatividade de atitudes, porque os grupos representados são muito grandes.</p> |
| E5 | <p>Considera que as atitudes de cada um se prendem essencialmente com o seu perfil e com o modo como encaram a novidade, a inovação.</p> <p>Refere a disponibilidade dos elementos do grupo.</p> <p>Salienta que na forma da constituição do grupo não havia opção para não participar (por intervenção da presidente do conselho executivo).</p> <p>Refere que a sua adesão terá sido menos entusiástica em termos de participação nas sessões (cf. questão 9).</p> <p>Apesar de considerar que o grupo era tão representativo quanto o foi possível ser, pensa que teoricamente a comunidade educativa estava rigorosamente representada. Existiam elementos dos diferentes órgãos.</p> <p>Não considera que a amostra fosse significativa em termos de representação das atitudes dos diferentes elementos.</p> |
| E6 | <p>Considerou o grupo bastante homogéneo em termos de atitudes.</p> <p>Pensa que o entusiasmo sentido se deveu a aspectos ligados à inovação, relacionando o cepticismo com o medo de mudança e receio de avaliação dos recursos humanos.</p> <p>Referiu a disponibilidade de todos os elementos em participar.</p> <p>Sentiu que estiveram representados todos os órgãos da escola, apesar de ter sentido a falta dos funcionários.</p> |
| E7 | <p>Considera que existiram as duas atitudes no grupo, apesar de na questão 5 referir alguma homogeneidade de atitudes.</p> <p>Ele próprio, temporariamente, se sentiu céptico e desanimado tendo que realizar um esforço para ir às sessões.</p> <p>Aponta como causa o elevado número de sessões e a necessidade de não só estar presente mas também intervir e participar de forma activa.</p> <p>Considera que todos foram colaborando.</p> <p>Crê que as atitudes do grupo não são representativas das do grupo que representam.</p> <p>Considera que do ponto de vista teórico e orgânico a escola estava representada mas que, do ponto de vista prático, isso é discutível dada a forma como as diferentes estruturas da escola se compõem e são constituídas (aspectos ligados à representatividade da lista eleita, por exemplo).</p> <p>Refere a não participação dos alunos como uma falha, apesar de compreender a sua falta de tempo para participarem (alunos do 12.º ano).</p> |

No que respeita às posições assumidas pelo grupo, considerando que a existência de diferentes perfis naturalmente pode induzir determinadas atitudes mais ou menos vincadas, existe unanimidade em considerar que o grupo era bastante homogéneo, prevalecendo o entusiasmo. Existe, ainda, uma referência clara à colaboração e disponibilidade das pessoas, destacando-se que as opiniões dos entrevistados convergem ao considerar que os elementos do grupo de trabalho eram pessoas abertas (inovação e à mudança).

Este aspecto é tão mais relevante quando se cruzam algumas das respostas à questão anterior. Estariam as atitudes de alguns elementos do grupo condicionadas pela "ligação" com a direcção executiva? Não podemos deixar de reflectir sobre esta questão quando existem posições assumidas que destacam a predisposição do grupo constituído para participar, de acordo com afinidades ligadas ao apoio recente à eleição do órgão de gestão (Q3: E2), ou quando se pensa que projecto foi aceite pela presidente do direcção executiva e que os outros elementos do grupo acabaram, de certo modo, por se deixar envolver e arrastar nesse processo" (Q3: E5), ou ainda quando se refere que não foi por acaso que o grupo de trabalho era aquele, com indivíduos "cirurgicamente encontrados" (Q4: E4). Aliás, nesta questão, o respondente E5 reforça a sua posição anterior assumindo que não havia opção para não participar, por intervenção da presidente da direcção executiva.

Quanto à representatividade do grupo de trabalho, apesar de algumas considerações realizadas ao modo como as diferentes estruturas da escola são constituídas, existe uma opinião maioritária que assume que a comunidade educativa foi assegurada (E2; E4; E5; E6; E7). Segundo Niven (2003) a representatividade da organização na equipa do BSC deve estar garantida. Por um lado, porque se espera a utilização do BSC em todas as áreas da organização. Por outro lado, porque se assegura que a experiência colectiva e o conhecimento da organização são considerados na construção do BSC.

Importará realçar que cinco dos entrevistados se referem à ausência dos alunos (E1; E2; E3; E4; E7) e três à ausência de representação dos funcionários (E1; E3; E6) como factor redutor das diferentes perspectivas e interesses projectados no BSC. A esta circunstância não foi alheio o facto de o grupo ser voluntário e trabalhar para além do seu horário normal. Por exemplo, na constituição da equipa verificou-se a extrema dificuldade em conciliar os horários das sessões com os dos funcionários que diariamente cumprem sete horas de trabalho.

No que respeita à percepção de que as atitudes tidas foram ou não representativas do grupo a que cada elemento pertence, somos levadas a verificar que as opiniões são divergentes. Existe a percepção de que alguma atitude de resistência à avaliação atribuída aos professores, maioritários no grupo (5 professores e 2 representantes dos pais), é representativa do seu grupo profissional (E2); há quem considere que as atitudes são representativas dos grupos considerando quem representava esses mesmos grupos (E3); e

existem ainda três entrevistados que não consideram que a amostra fosse representativa dos diferentes grupos de interesse da comunidade educativa (E5; E6; E7).

Na questão 5 procurámos identificar e compreender diferentes posições assumidas, pelos elementos do grupo, durante as sessões, relacionando-as com a metodologia seguida.

Quadro 16 – Síntese das respostas à quinta questão

Questão 5 – O que pensa acerca do modo como decorreram as sessões de trabalho?

| | |
|----|---|
| E1 | Relativamente á terminologia utilizada não sentiu dificuldades de maior porque esta não lhe era totalmente desconhecida Para além disso, houve sempre uma clarificação do que se pretendia sendo que a metodologia utilizada foi facilitadora da participação do grupo, da partilha de ideias e do modo positivo como decorreram as sessões. Refere que as sessões permitiram compreender melhor o modelo e a informação inicial (cf. questão 2). |
| E2 | Considera que houve sessões muito complicadas em que quase não se avançava. Considera que, por vezes, era difícil perceber o que estava em causa, referindo-se à complexidade do modelo, à inexperiência do grupo nesta área (formação de professores deficitária ao nível da gestão), à pouca tradição de reflexão sobre a escola e às dificuldades decorrentes da terminologia utilizada. |
| E3 | Apesar da dificuldade em inicialmente ver o modelo na sua totalidade (complexidade e abrangência do modelo) tem ideia de que, no geral, as sessões correram bem. Referindo-se à adequação metodológica salienta-a na clareza, na apresentação do trabalho, no tratamento das questões por partes, na apresentação de resumos como factor fundamental para a continuidade (para os ausentes) e na apresentação de exemplos práticos como facilitadores da compreensão. Para além disso, diz ter sentido dificuldade em perceber o sentido da terminologia e vocabulário utilizados que, dada a sua especificidade, considerava noutro contexto e não no seu dia a dia (cf. questão 1). Refere que a assiduidade nas sessões foi fundamental para a continuidade do trabalho (entrosamento com os assuntos). |
| E4 | Pensa que as sessões decorreram num ambiente de cordialidade e colaboração, facto que permitiu que se fossem vencendo dificuldades inerentes à mudança e inovação, considerando que o facto de se pensar em conjunto leva a que se pense melhor. Refere que a apresentação das sessões era bem feita, nomeadamente ao nível do cuidado em relembrar os assuntos anteriores (sequência na acção) e na documentação apresentada com exemplos. Considera que o vocabulário/ terminologias estiveram acessíveis dando para entender tudo aquilo que se pretendia. |
| E5 | Refere que as sessões correram dentro da normalidade desejável: supunham informalidade, descontração mas também rigor e preparação. Na questão 9, refere que a terminologia utilizada era estranha e que a linguagem empresarial não lhe era familiar, o que a terá desmotivado em algumas sessões. Faz uma referência positiva aos resumos das sessões anteriores e ao enquadramento de cada sessão (“onde estávamos e para onde íamos”). |
| E6 | Gostou do modo como decorreram as sessões referindo-se ao à vontade do grupo e à preparação (notava a realização de trabalho entre as sessões) e desenvolvimento das sessões no recurso a resumos da sessão anterior (fio condutor entre sessões), à utilização de exemplos práticos (permitindo a desmistificação/ concretização de vocabulário e conceitos) e ao uso do PowerPoint (dinamismo das sessões). Na questão 2 refere que o seu entendimento do processo foi melhorando à medida que as sessões iam avançando. Assume como principal dificuldade sentida a sua própria disponibilidade de tempo para participar. |
| E7 | Na questão 4 salienta que foram muitas sessões e, por vezes, sentiu dificuldade de participação efectiva por parte de algumas pessoas do grupo. Para além disso, salienta que a duração de uma ou outra sessão foi demasiado extensa. Refere a utilização do PowerPoint (projectões) e a disponibilização de material de apoio (fotocópias) como factor positivo, caracterizando como complicados os conceitos utilizados. |

Do ponto de vista teórico, para o sucesso das sessões da equipa do BSC, torna-se necessário ter em conta alguns aspectos no desenvolvimento das sessões (cf. Enquadramento Teórico), no sentido de as tornar o mais cativante, efectiva e eficiente possível. (Niven, 2003).

Assim, no que respeita à metodologia utilizada, verificámos que muitos desses aspectos foram aflorados como positivos e facilitadores do desenvolvimento do projecto: a adequação metodológica referida na clareza da apresentação do trabalho, no tratamento das questões por partes, na apresentação de resumos e na apresentação de exemplos práticos (E3; E4; E6; E7); o uso do PowerPoint introduzindo dinamismo às sessões (E6; E7); o modo positivo como decorreram as sessões ao nível da participação do grupo e da partilha de ideias (E1; E5); e o enquadramento de cada sessão: "onde estávamos e para onde íamos" (E5).

Para além dos aspectos positivos enunciados foram apontados outros que, de forma mais ou menos explícita, podem ter influenciado as atitudes dentro do grupo. Se, para uns, os conceitos e terminologia utilizados não eram totalmente desconhecidos (E1) ou estiveram acessíveis (E4; E6), para outros as dificuldades sentidas na sua compreensão funcionaram como factor inibidor da participação (E2; E3; E5; E7).

Só um elemento faz referência ao elevado número de sessões e, simultaneamente, aponta a sua duração excessiva num ou outro caso, em que os 60m foram largamente ultrapassados (E7).

Por último, importará considerar que, de forma explícita, só um elemento se refere à assiduidade como factor determinante no sucesso das sessões (E3).

A questão seguinte, reporta-se aos benefícios que podem advir da aplicação do modelo na escola X. Sobretudo, pretendíamos obter informação sobre o modo como cada um dos intervenientes vislumbra as vantagens do modelo ser aplicado.

Quadro 17 – Síntese das respostas à sexta questão

Questão 6 – Que tipo de benefícios pensa poderem advir da aplicação deste modelo?

| | |
|----|--|
| E1 | <p>Na questão 3 refere como benefício o envolvimento e responsabilização das pessoas através da sua participação e partilha de ideias, minimizando conflitos entre elas.</p> <p>Aponta como benefício uma melhor gestão (ciclo de gestão estratégico: diagnosticar, planear, intervir, avaliar) enquanto processo que conduz à melhoria: eficácia e eficiência (cf. questão 1).</p> <p>Ideia de que a implementação do projecto vai ser lenta mas com benefícios evidentes para todos.</p> |
| E2 | <p>Pensa que o modelo pode resolver a questão da avaliação interna da escola (cf. questão 1), a auto-avaliação dos grupos, a reflexão e a reorganização (cf. questão 2), permitindo a criação de hábitos de avaliação, primeiro de forma individual, depois ao nível da escola.</p> <p>Incentiva o trabalho de grupo e o trabalho em projectos.</p> |
| E3 | <p>Incentivar o trabalho em grupo (para o bem comum).</p> <p>Implicar todos os intervenientes na gestão, co-responsabilizando-os (cf. questão 8).</p> <p>Permite a realização de avaliação sistemática, a partir de pontos de paragem: reflexão (cf. questão 3), planeamento (definir caminhos) e reformulação.</p> |
| E4 | <p>Permite organizar o trabalho de forma diferente, sem pressões (cf. questão 3), com benefícios de nível organizativo, nomeadamente no que respeita ao alinhamento da organização.</p> |
| E5 | <p>Aponta benefícios ao nível da mobilização da escola (cf. questão 3), da melhoria da vida escolar e da optimização do processo avaliado.</p> <p>Permite alargar a todos o que já é feito por alguns (cf. questão 8).</p> |
| E6 | <p>Pensa que este será o primeiro passo para a acreditação na área da qualidade do ensino, acreditando que as melhorias ao nível da organização se reflectam na parte pedagógica.</p> <p>Considera como benefício o envolvimento e participação da comunidade educativa e o processo e avaliação do desempenho.</p> |
| E7 | <p>Refere como benefício a articulação de documentos essenciais da escola (projectos e planos) e o facto de se começar a avaliar o que se faz (cf. questão 2).</p> <p>Aponta ainda como benefícios a ajuda no planeamento e avaliação dos processos e dos desempenhos finais.</p> |

Desde logo pudemos identificar vantagens ao nível da mobilização, envolvimento e participação (E1; E2; E3; E5; E6); da reflexão (E1; E2; E3); do planeamento (E1; E3; E4; E7); da avaliação (E1; E2; E3; E5; E6; E7) e da co-responsabilização dos diferentes grupos que compõem a comunidade educativa (E1; E3). Estas vantagens são apontadas como factores que influenciam positivamente a gestão da escola, tanto ao nível da melhoria da vida escolar, como da possibilidade introduzir/reformular processos de avaliação, ou ainda ao nível da articulação dos documentos fundamentais da autonomia da escola.

Neste sentido, podemos afirmar que existe um consenso generalizado de que o BSC é um modelo com potencialidades significativas para serem concebidas e aplicadas na escola.

Se por um lado, procurámos identificar os benefícios do modelo (Q6), por outro lado pretendemos identificar o tipo de obstáculos que os entrevistados apontam como possíveis bloqueios à implementação do BSC.

Quadro 18 – Síntese das respostas à sétima questão

Questão 7 – Que tipo de problemas e/ ou obstáculos pensa poderem surgir na aplicação deste modelo?

| | |
|----|---|
| E1 | Aponta como potenciais problemas a falta de preparação dos intervenientes na área da gestão (cf. questão 2); a resistência natural à mudança nomeadamente quanto ao medo da avaliação (cf. questão 4); a falta de envolvimento dos intervenientes e o desconhecimento do método por parte dos seus intervenientes. Pensa que haverá dificuldade na aplicação da metodologia BSC, referindo-se especificamente à necessidade de mudar mentalidades dos intervenientes (professores). |
| E2 | Aponta como principais dificuldades a resistência natural à mudança e as mentalidades ainda existentes (marcadas pelo período anti-democrático, em que avaliação era sinónimo de controlo): o medo da avaliação (cf. questão 2 e 5). Outra dificuldade avançada prende-se com a dificuldade de passar a mensagem às pessoas (cf. questão 2) e a o receio à exposição pública do trabalho (cf. questão 3). |
| E3 | Aponta a pouca disponibilidade de tempo para reunir intervenientes, a motivação e vontade das pessoas e os próprios temas de trabalho como possíveis obstáculos. Refere ainda como dificuldades a resistência natural à mudança, o aumento de volume de trabalho a dificuldade em trabalhar em grupo e consequente dificuldade em confrontar ideias (cf. questão 4). |
| E4 | Aponta como obstáculos a resistência à mudança e medo da exposição da sua imagem. Na questão 3 esta ideia é reforçada: resistência à mudança. |
| E5 | Aponta como principais dificuldades a pressão inerente a qualquer modelo de avaliação e a carga de subjectividade na avaliação dos recursos humanos. Reforça esta opinião quando refere a resistência à avaliação (cf. questão 3) e a resistência à mudança (cf. questão 4). |
| E6 | Indica a resistência à mudança como principal problema. |
| E7 | Aponta como principal dificuldade a resistência à mudança referindo-se também ao medo que os professores têm da avaliação (cf. questão 2). |

Neste sentido, só um dos entrevistados (E1) refere a falta de preparação dos intervenientes na área de gestão como um obstáculo à implementação do modelo, acreditando que, embora de forma lenta, este vai ser implementado (cf.Q6).

Na generalidade dos casos, o principal obstáculo apontado prende-se com a resistência natural à mudança (E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7) associada à avaliação (E1; E2; E5; E6). Os factores apontados para estas resistências prendem-se sobretudo com o desconhecimento do método (E1), com a subjectividade na avaliação dos recursos humanos (E5), com a falta de envolvimento dos intervenientes (E1; E3), com o medo de exposição (E2; E4) e com a necessidade de mudar mentalidades (E1; E2, E3).

Quadro 19 – Síntese das respostas à oitava questão

Questão 8 – Acredita que este modelo pode conduzir a melhorias ao nível da gestão e da avaliação de desempenho da organização?

| | |
|----|--|
| E1 | Acredita que o BSC permitirá à escola obter mais apoio na sua avaliação do desempenho, no desempenho das pessoas introduzindo melhorias na gestão. |
| E2 | Acredita que as melhorias introduzidas pelo BSC se vão registar ao nível dos processos de gestão, nomeadamente no envolvimento e co-responsabilização de todos. Para além disso pensa que o trabalho de grupo ao nível dos projectos melhorará (cf. questão 7) com a introdução da avaliação sistemática do trabalho (cf. questão 6). |
| E3 | Pensa que as melhorias surgirão em termos organizacionais: sistematização da actividade das pessoas tendo em conta objectivos comuns que se irão reflectir ao nível do funcionamento da organização (melhorias ao nível da gestão) com claros benefícios para a comunidade educativa (melhoria da avaliação e da qualidade do ensino). |
| E4 | Afirma que a implementação do modelo já está a acontecer nomeadamente ao nível do trabalho de projecto. Pensa que a implementação deve acontecer de forma lenta e gradual, introduzindo melhorias ao nível da gestão e avaliação. |
| E5 | Refere a melhoria no processo de gestão com benefícios ao nível da avaliação do desempenho das pessoas. Esta ideia aparece reforçada na questão 7, quando se refere ao modelo de avaliação, salientando que bem aplicado terá reflexos positivos no processo de gestão, melhorando a qualidade da vida escolar. |
| E6 | Aponta as melhorias sobretudo ao nível da avaliação de desempenho enquanto processo do ciclo de gestão. |
| E7 | Aponta a melhoria ao nível do planeamento e avaliação dos projectos com reflexo positivo nos documentos de autonomia como o projecto educativo. Ideia de que existirá resistência mas que, paulatinamente, o processo irá entrar na vida da escola. |

Todos os entrevistados disseram acreditar que a implementação do BSC se traduzirá em melhoria para a escola, identificando aspectos ligados à gestão, ao envolvimento e co-responsabilização dos intervenientes, ao nível do desenvolvimento de trabalho de projecto, na avaliação do desempenho organizacional e dos recursos humanos, na qualidade da vida escolar e ao nível da articulação dos documentos de autonomia da escola (projecto educativo).

Da análise das respostas obtidas depreendemos que o processo de avaliação aparece interligado ao processo de gestão (E1; E2; E3; E5; E6). Esta é uma perspectiva interessante do ponto de vista da evolução da imagem que o modelo tem para cada um dos entrevistados, se comparada com as duas primeiras questões, em que esta ligação não se tornou tão evidente.

Face ao exposto, pareceu-nos consensual que as opiniões dos entrevistados convergem na crença de que o BSC permitirá introduzir melhorias ao nível da gestão e da avaliação de desempenho da escola.

Capítulo V - Considerações Finais

O processo de concepção do modelo BSC na escola secundária em estudo foi inicialmente previsto para ser desenvolvido em seis meses (de Novembro de 2003 a Abril de 2004), de acordo com as etapas consideradas por Rohm (2002) para esta fase, existindo um compromisso em realizar 11 sessões com o envolvimento e participação de vários elementos representantes das várias estruturas da escola, nomeadamente dos órgãos de administração e gestão, da associação de estudantes e da associação de pais e encarregados de educação.

Esta previsão sofreu, no entanto, algumas alterações decorrentes de imprevistos relativamente às datas inicialmente apresentadas e de factores próprios da aplicação metodológica prevista, relacionados sobretudo com o tempo de duração das sessões, com a assiduidade dos elementos da equipa e com o trabalho produzido em grupo.

À medida que avançávamos no processo, foram surgindo algumas dúvidas, avanços e recuos no processo de concepção do BSC que se reflectiram na estrutura do plano de trabalho inicialmente traçado. Esta alteração sentiu-se quer no que respeita ao período de desenvolvimento do projecto de concepção do BSC, que se prolongou até Setembro de 2004, como relativamente às temáticas tratadas, reflectidas na eliminação do objectivo relativo à carta de desempenho e sistema de informação e à introdução de uma workshop no final do projecto.

É de realçar que a eliminação da construção da carta de desempenho e a definição do sistema de informação, previstas para o projecto, foi decidida em conjunto com a direcção executiva tendo-se considerado que esta etapa, de complexidade elevada, deveria ser desenvolvida na fase de implementação, após aprovação do mapa estratégico da organização.

O método por nós aplicado seguiu os pressupostos apresentados por Kaplan & Norton (1996b) para desenvolvimento deste processo, baseando-se em reuniões quinzenais de trabalho de grupo, encontros informais com elementos da direcção executiva e análise documental. Perante a possibilidade que cada organização tem em desenvolver e aplicar o BSC com ritmos e sequências muito próprias, com base num padrão comum, optámos por desenvolver o nosso estudo seguindo os itens referenciados por Niven (2003) na adaptação do BSC ao sector público.

Neste sentido, a agenda de cada sessão obedecia a uma matriz comum de acordo com os critérios apontados por este autor. Cada sessão era iniciada através da apresentação em PowerPoint com informação de feedback sobre a sessão anterior, contextualizando-se o objectivo definido. Sempre que possível, com base na definição de conceitos relacionados com o objectivo a desenvolver em cada uma das sessões, e

respectiva adequação ao sector da educação, baseávamos a nossa apresentação em exemplos práticos relacionados o mais possível com a temática a desenvolver. Esta opção permitia não só introduzir terminologia específica do BSC, clarificando o conceito teórico apresentado, como também facilitar a discussão inicial, a sua análise, reflexão e discussão em grupo.

Vários destes aspectos foram, aliás, identificados pelos participantes durante a entrevista como facilitadores do desenvolvimento das sessões. A adequação metodológica ao tratamento dos temas, a clareza na apresentação dos conceitos, a utilização de resumos e exemplos práticos são disso um exemplo. No entanto, constatámos que, independentemente desta perspectiva e do modo como cada um dos participantes se posicionou face ao modelo apresentado, a participação do grupo foi influenciada negativamente pela dificuldade sentida com as terminologias e conceitos utilizados.

Esta foi sendo também a nossa percepção ao longo de tempo. Sistemáticamente fomos registando essas indicações explícitas e verificando que no início das sessões, aquando da explanação mais teórica, o grupo se mantinha mais reservado, alterando esta postura quando a referência se centrava em aspectos práticos do quotidiano da escola. Importará referir que os encontros foram sobretudo liderados pelo elemento que preside à direcção executiva e pelos elementos da associação de pais e encarregados de educação.

Esta alternância foi-se verificando nos encontros em que a presidente da direcção executiva se encontrava ausente e sempre que, estando presente, havia lugar à tomada de decisão. Este foi um outro aspecto que nos levou a reflectir acerca do empenhamento dos diferentes elementos da equipa BSC no desenvolvimento do projecto no que respeita aos apoios manifestados entre os representantes das diferentes estruturas da escola e ao modo é encarada a tomada de decisão.

Por um lado, fomos constatando que na ausência da presidente da direcção executiva o grupo participava, partilhava ideias mas mostrava-se inseguro na tomada de decisão, havendo necessidade da sua ratificação posterior por parte da direcção executiva, na pessoa da sua presidente. Em nosso entender, esta ideia encontra-se associada ao facto do grupo assumir que, apesar das suas opiniões, a gestão dever ser assegurada, em última instância, por esse órgão. Aliás, por diversas vezes, a liderança da presidente da direcção executiva se fez notar de modo positivo quer no desenvolvimento das sessões em diferentes momentos, quer na argumentação sobre diversas matérias (por exemplo na apresentação inicial do BSC à escola e no final na assembleia de escola). Por outro lado, constatámos um apoio sistemático, mais ou menos explícito, às opiniões manifestadas e decisões tomadas pela presidente da direcção executiva por parte dos elementos da equipa BSC.

Posteriormente, da análise das entrevistas, pudemos confirmar este apoio na identificação de predisposições e afinidades criadas durante o processo de eleição dos órgãos de gestão da escola e na

percepção geral de que, independentemente dos perfis individuais, o grupo era bastante homogêneo, prevalecendo o entusiasmo. Segundo as opiniões manifestadas esta homogeneidade surgiu do facto de todos os participantes serem pessoas interessadas, disponíveis e abertas à novidade, aceitando por isso o desafio proposto à escola. Esta opinião é claramente reforçada por todos, quando tentámos compreender as lógicas da dinâmica do grupo.

É de destacar que a representação dos alunos praticamente não existiu ao longo das reuniões (só participaram na primeira reunião) e que todas as outras estruturas estiveram quase sempre representadas (as excepções verificaram-se devido a alguns imprevistos pontuais inadiáveis). A maior excepção verificou-se na sessão em que se previa a ordenação de iniciativas, em que se contou com a participação de apenas quatro elementos da equipa BSC.

Esta questão da assiduidade dos participantes, só referida por um dos entrevistados como factor determinante no sucesso das sessões, remete-nos, de imediato, para uma outra problemática que se reporta à representatividade da comunidade educativa e dos seus diferentes interesses no grupo de trabalho, enquanto factor de sucesso do BSC. Neste sentido, apesar do grupo considerar que a representatividade da comunidade educativa esteve sempre assegurada, verificámos uma tendência em considerar que a amostra não é representativa dos diferentes grupos de interesse. De certo modo, pelo que fomos assistindo durante o projecto, somos levadas a considerar este facto, tendo em conta referências implícitas e explícitas ao modo como a equipa de trabalho foi constituída, facto realçado pela expressão: “não foi por acaso que estavam aquelas pessoas ali (...) cirurgicamente encontradas”(E4Q4).

Torna-se ainda curioso verificar o modo como a representatividade foi encarada. Por um lado, quase todos os entrevistados se referem à representatividade tendo em conta que participaram na equipa representantes de todos os órgãos de administração e gestão da escola. Por outro lado, verifica-se, por parte dos mesmos entrevistados, a referência a grupos que nada têm que ver com o critério anterior (alunos, funcionários e professores).

Este aspecto é ilustrado pela referência feita à ausência dos alunos, à ausência, menos notada, dos funcionários e à atitude de alguma resistência dos professores relativamente à avaliação. Um exemplo desta situação pode ser verificado no discurso de um entrevistado (E7), também ele professor, quando considera que a resistência à avaliação é uma atitude representativa dos professores, enquanto grupo profissional. Esta percepção pôde ainda ser confirmada durante as sessões do BSC quando nos referíamos, sobretudo, ao tema estratégico relacionado com as dinâmicas relacionais e surgia o grupo dos professores como naturalmente resistente à mudança.

Neste sentido, independentemente dos recuos e dos avanços no desenvolvimento das sessões, procedeu-se, num primeiro momento, à definição da missão da escola secundária. Confrontados com uma declaração de missão, que remetia para os objectivos educativos previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, o grupo, considerou que a mesma era muito vaga podendo ser mais focada na organização individual e única que é a Escola. A missão, traduzida numa declaração escrita em torno da qual a organização obteve consenso, permitiu compreender a finalidade última da organização, definindo-se os seus propósitos e o tipo de comunidade que esta pretende satisfazer.

Posteriormente, com base no projecto educativo da escola, propôs-se definir a sua visão, através da identificação de um conjunto de intenções e valores que permitem cumprir a missão.

Com base na missão e na visão da escola foram definidos temas estratégicos de carácter corporativo para suportar, numa fase posterior, objectivos estratégicos e iniciativas de apoio a esses objectivos.

A quarta etapa culminou com a elaboração de um mapa estratégico e consequente distribuição dos objectivos propostos pelas quatro perspectivas do BSC.

Posteriormente, com base na explicitação de cada um dos objectivos concretizada através de uma declaração escrita, foi definido um conjunto de indicadores de desempenho para medir o cumprimento dos objectivos estratégicos.

A etapa seguinte desenvolveu-se a partir da identificação do conjunto de indicadores de desempenho definidos, tendo em conta a necessidade de se ponderar o formato de apresentação do mapa estratégico à escola.

A aprovação do mapa estratégico da escola, decidida em assembleia, conduziu o processo de concepção do BSC à sua última etapa, ficando definido o modo de levar o BSC à organização (processo de cascata).

Considerando todo o processo de concepção do BSC, salientaríamos, como factor crítico de sucesso e de sustentabilidade, o empenhamento, entusiasmo e disponibilidade demonstrados por todos os que permitiram a concretização deste projecto, nomeadamente a presidente da direcção executiva quando aceitou colocar o desafio à escola, todos os elementos representantes das várias estruturas da escola, quando aceitaram o compromisso para desenvolvimento do projecto e, por último, todos os que, nas reuniões quinzenais, tornaram possível a sua concretização.

Apesar de não existir um consenso generalizado no que diz respeito aos motivos que levaram a equipa a aceitar o desafio de conceber o BSC, fica-nos a percepção de que a escola, na pessoa da sua

presidente da direcção executiva, esteve receptiva a esta iniciativa não só pela sua abertura à inovação como pela necessidade de iniciar processos de mudança, nomeadamente no que respeita à avaliação interna, tendo em conta a recente publicação de legislação sobre avaliação e o mau posicionamento da escola num ranking de escolas publicado num jornal de referência na imprensa nacional. Aliás a necessidade/ oportunidade de realizar avaliação é o factor mais vezes mencionado pelos entrevistados como razão para a aceitação do projecto.

A este facto não será alheia a constatação de que, durante as entrevistas, quer na alusão feita à primeira imagem do modelo e à concretização da expectativa criada, quer ao nível dos benefícios que podem advir da aplicação do modelo, independentemente do número de referências feitas, existir clara vantagem dos entrevistados que assumem o BSC enquanto modelo de avaliação.

Esta circunstância, poderá ser encarada como uma das limitações deste trabalho. Tendo em conta que não nos foi possível concretizar a implementação do BSC, muitas das suas potencialidades ao nível da gestão poderão ficar comprometidas por serem subestimadas, não nos sendo possível verificar e/ ou confirmar muitos dos aspectos mencionados pelos entrevistados como possíveis obstáculos à sua implementação, nomeadamente no que respeita ao principal motivo apontado, a resistência natural à mudança associada ao processo de avaliação.

Apesar de uma certa inexperiência da nossa parte no que respeita à administração e gestão da escola, temos consciência de que a nossa posição, enquanto elemento facilitador externo, foi auxiliada pelo facto de profissionalmente estarmos inseridos no ensino, compreendendo muitas das resistências e das questões que foram despontando.

Importará salientar que, no grupo de trabalho, nem sempre tudo o que se foi discutindo foi consensual. Das resistências sentidas, dos problemas suscitados e da identificação das prioridades da organização surgiu a estratégia de intervenção da escola.

Decorrente desta análise, torna-se curioso verificar que, apesar dos obstáculos referenciados, todos os entrevistados acreditam na implementação do BSC. Embora a ritmos diferentes, é opinião generalizada, que a implementação do modelo se traduzirá em melhoria para a escola a diferentes níveis.

Sendo um processo complexo, a abordagem do BSC permite à escola, através da representação das várias estruturas, reflectir acerca dos seus objectivos máximos e acerca do modo como a escola se estrutura em torno das suas dinâmicas de educação, perspectiva realçada por diversas vezes durante as entrevistas. A construção do mapa estratégico, numa perspectiva realista e concretizável em detrimento de um BSC óptimo, é a representação gráfica de todo este processo de criação de valor, nomeadamente pela transferência do conhecimento tácito em conhecimento explícito.

Esta abordagem não só permite obter clareza e consenso relativamente à estratégia da escola, como lhe permitirá intervir estrategicamente, através da aprendizagem de todos os elementos da organização sobre os mecanismos de gestão estratégica da escola (educar a organização, Kaplan & Norton, 1996b). É de salientar que este facto surge de forma explícita quando tentámos compreender as razões que levaram a escola a aceitar o desafio. Todos os elementos da comunidade educativa foram chamados a demonstrar de que forma podem influenciar o sucesso de um tema estratégico, compreendendo, deste modo, a sua quota-parte de responsabilidade.

De modo sistemático, o BSC permitirá à escola estabelecer articulação entre os diferentes instrumentos que tem actualmente à disposição: regulamento interno, projecto pedagógico, plano anual de actividades e orçamento.

Por outro lado, definidas as metas a atingir, alinhados os programas e investimentos necessários, a escola terá criado um sistema de feedback estruturado que lhe permitirá ter uma visão da organização como um todo e do modo como as prioridades definidas estão ou não a ser atingidas, permitindo, em simultâneo, a sua correcção.

Ponderados estes factores, podemos concluir que, independentemente do grau autónómico concedido à escola, o uso do BSC permite gerir de forma criativa a tomada de decisão na resolução dos seus problemas específicos.

Neste sentido, parece-nos importante o desenvolvimento de outros estudos de concepção do BSC no sector público em Portugal, nomeadamente ao nível da educação. Para além da contribuição na divulgação desta metodologia de gestão estratégica, torna-se interessante averiguar o modo como outras escolas possam vir a encarar este modelo no âmbito da gestão escolar.

Bibliografia

- AFONSO, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In: Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 201-215.
- AFONSO, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. In: Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 51-68.
- ALAÍZ, V., GÓIS, E. E GONÇALVES, C. (2003). *Auto - Avaliação de Escolas*, 1.ª edição. Porto: Edições ASA.
- ANDERSEN H.V. & LAWRIE G. (2002). *Examining Opportunities for Improving Public Sector Governance through better Strategic Management*. 2GC Working Paper. pp. 1-12. Disponível no sítio da 2GC Active Management: <http://www.2gc.co.uk/>, consulta realizada em 29/09/2004.
- BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo*, 3.ª edição. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, J. (2000). Autonomia das Escolas: da Modernização da Gestão ao Aprofundamento da Democracia. In: Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 165-183.
- BELL, J. (2002). *Como Realizar um Projecto de Investigação*, 2.ª edição. Lisboa: Gradiva.
- BILHIM, J. (2004). *Teoria Organizacional*, 3.ª edição revista e actualizada. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2004). *A Educação Primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Comportamento Organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

- COIMBRA, M.C. (1998). *Gestão Financeira nas Escolas Públicas Portuguesas*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro (policopiado).
- COIMBRA, M.C. (2002). Avaliação das organizações educativas - indicadores de gestão. In: Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 147 - 160.
- COSTA, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- DIAS, J.F & OLIVEIRA, F.P. (2003). *Direito Administrativo*, 2.^a edição. Coimbra: CEFA.
- DÍAZ, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança. In: Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 185-199.
- FRADE C. M. (2003). *Gestão das Organizações Públicas e Controlo do Imobilizado*. Lisboa: Áreas Editora.
- HILL, M. & HILL, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- KAPLAN, R. (2001). Strategic Performance Measurement and management in Nonprofit Organizations. *Nonprofit Management & Leadership*. 11 (3), pp. 353-370.
- KAPLAN R. S. & NORTON D. P. (1992). The Balanced Scorecard - Measures That Drive Performance. *Harvard Business Review*. 70 (1), pp. 71-79.
- KAPLAN R. S. & NORTON D. P.(1993). Putting the BSC to Work. *Harvard Business Review*. 71 (5), pp. 134-147.
- KAPLAN R. S. & NORTON D. P. (1996a). Using the BSC as a strategic management system. *Harvard Business Review*. 74 (1), pp. 75-85.
- KAPLAN R. S. & NORTON D. P. (1996b). *The BSC: Translating Strategy into Action*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.

- KAPLAN R. S. & NORTON D. P. (2000). Having Troubles With Your Strategy? Then Map It. *Harvard Business Review*. 78 (5), pp. 167-176.
- KAPLAN R. S. & NORTON D. P. (2001). *Organização Orientada para a Estratégia*, 6.^a edição. Rio de Janeiro: Campus.
- KAPLAN R. S. & NORTON D. P. (2004). *Strategy Maps: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- LAWRIE, G., COBBOLD I. E MARSHALL, J. (2003). Design of a Corporate Performance Management System in a Devolved Governmental Organisation. *2GC Research Paper: Performance Management in a Devolved Organisation*, pp. 1-13. Disponível no sítio de 2GC Active Management: <http://www.2gc.co.uk>, consulta realizada em 29/09/2004.
- LEMONS, J. & SILVEIRA, T. (2003). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação anotada*, 4.^a edição. Porto: Porto Editora.
- LIMA, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, 2.^a edição. Braga: Universidade do Minho.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: EPU.
- MADUREIRA C. (2004). *Avaliar as Escolas para Modernizar os Sistemas de Ensino no Contexto da Reforma Administrativa*. Cadernos INA n. °8. Oeiras: INA.
- MEURET, D. (2002). O Papel da Auto-Avaliação dos Estabelecimentos de Ensino na Regulação dos Sistemas Educativos. In: Costa, J. A.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 39 - 50.
- MORRIS, H. (2002). The BSC and Analytic Application Integration. *Balanced Scorecard Report*, 4 (1), pp. 15-16. Disponível no sítio de Balanced Scorecard Collaborative: <http://www.bscol.com/>, consulta realizada em 04/03/2004.
- NEVES A. (2002). *Gestão na Administração Pública*. 1.^a edição. Cascais: Pergaminho.

- NIVEN, P. (2003). *BSC: Step-by-Step for Government and Nonprofit Agencies*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- NORTON, D. (2002). Managing Strategy is Managing Change. *Balanced Scorecard Report*, 4 (1), pp. 1-5. Disponível no sítio de Balanced Scorecard Collaborative: <http://www.bscoll.com/>, consulta realizada em 04/03/2004.
- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- POLLITT, C. (1998). Papéis alternativos para a avaliação no processo de reforma da gestão pública. In *Avaliação na Administração Pública* (org). I Encontro INA: Oeiras: INA. pp. 45 - 55.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ROHM, H. (2002). A balancing act. *Perform*, 2 (2), pp. 1-8. Disponível no sítio de The Balanced Scorecard Institut: <http://www.balancedscorecard.org/>, consulta realizada em 07/03/2004.
- SILVA, E. (2000). Gestão estratégica e projecto educativo. In: Costa, J. A. R.; Mendes, A. N.; Ventura A. (orgs), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 217 - 238.
- SOUSA, M.G. & RODRIGUES, L. (2002). *O Balanced Scorecard um instrumento de gestão estratégica para o século XXI*. Lisboa: Editora Rei dos Livros.
- WISNIEWSKI, M. & DICKSON, A. (2001). Measuring performance in Dumfries and Galloway Constabulary with the BSC. *Journal of the Operational Research Society*. 52 (10), pp. 1057-1066.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, 2.^a edição. Thousand Oaks: Sage Publications.

Legislação Consultada

Constituição da República Portuguesa, Decreto de aprovação da Constituição de 10 de Abril de 1976, com as alterações introduzidas pela Lei Constitucional n.º1/2001, de 12 de Dezembro.

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela lei 115/97 de 19 de Setembro.

Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro lei-quadro que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior.

Regime jurídico de autonomia da escola, consignado pelo Decreto-Lei n.º43/98 de 3 de Fevereiro.

Outros Documentos Consultados

Escola Secundária (2001). *Regulamento Interno*. Revisto extraordinariamente em 2003. Policopiado.

Escola Secundária (2003/2004). *Plano Anual de Actividades*. Policopiado.

Escola Secundária (s/d). *Projecto Educativo*. Revisto. Policopiado.

Anexos

Anexo 1 – Proposta de concepção do modelo BSC na escola X

Introdução

O Balanced Scorecard é um modelo de gestão assente na definição do alinhamento estratégico e consequente avaliação de desempenho da organização. Este modelo, inicialmente desenvolvido para a gestão do sector privado, tem vindo a ganhar cada vez mais importância ao nível do sector público existindo já alguns estudos em organizações ligadas a este sector.

Num momento em que a sociedade se torna cada vez mais crítica no que respeita ao desempenho do sector público, parece-nos que o desenvolvimento deste tipo de trabalho poderá ter algum interesse para a comunidade científica tendo certamente maior interesse para a Escola Secundária de Estarreja, permitindo à gestão uma reflexão sob ponto de vista da estratégia organizacional e da avaliação do seu próprio desempenho.

Neste sentido, propomo-nos construir um modelo Balanced Scorecard para a Escola Secundária de Estarreja, com base na metodologia desenvolvida por Robert Kaplan e David Norton, autores do modelo.

O modelo BSC

O modelo Balanced Scorecard, modelo de origem americana, surge na década de 90 como um modelo de avaliação de desempenho transformando-se rapidamente em modelo de gestão que alia o alinhamento estratégico e a avaliação de desempenho de uma organização.

Assente em quatro perspectivas: *cliente, financeira, interna e de inovação e aprendizagem*, este modelo permite à gestão um alinhamento focalizado na estratégia desenvolvida pela organização em torno da sua missão e da sua visão para o futuro.

Metodologia

O processo de concepção do modelo Balanced Scorecard na Escola X será desenvolvido em nove fases distintas, existindo um compromisso em realizar 11 sessões com o envolvimento e participação de vários elementos, quer sejam directamente ligados à escola quer como elementos convidados (elementos do órgão de gestão e da secção administrativa, representante do corpo docente, representante do corpo não docente, representante do corpo discente, representante dos pais/encarregados de educação, representante da autarquia e representantes de agentes de desenvolvimento local).

Neste sentido, e numa primeira fase, proceder-se-á à definição da missão da escola. A missão, traduzida numa declaração escrita em torno da qual a organização deve obter consenso, permitirá compreender a finalidade última da organização, definindo-se os seus propósitos e o tipo de comunidade que esta pretende satisfazer. Posteriormente, propõe-se definir a visão da escola, através da identificação de um conjunto de intenções que permitirão cumprir a missão.

Num segundo momento, com base na missão e visão, serão definidos temas estratégicos que servirão de base para que, na terceira fase, se estabeleçam objectivos estratégicos e iniciativas que apoiem esses objectivos.

A quarta fase englobará a elaboração de um mapa estratégico e consequente distribuição dos objectivos propostos pelas quatro perspectivas do BSC. Para cada um dos objectivos, num quinto momento, será definido um conjunto de indicadores de desempenho para medir o cumprimento dos objectivos estratégicos anteriormente definidos, bem como o estabelecimento de metas e respectivos prazos para cada um dos indicadores.

A sexta fase desenvolver-se-á a partir da ordenação de iniciativas propostas, tendo em conta a necessidade de se considerarem alguns factores críticos de sucesso, nomeadamente quanto ao número de objectivos por iniciativa, recursos disponíveis e tempo de execução da mesma.

A construção da carta de desempenho e a definição do sistema de informação, marcarão a sétima fase do projecto, procedendo-se, num oitavo momento à definição e aprovação do mapa estratégico da organização.

A apresentação do modelo BSC para a Escola X encerrará todo este projecto.

Calendarização

| | |
|-------------------------|--|
| 12 de Novembro de 2003 | Apresentação do projecto Constituição da equipa responsável pelo projecto |
| 26 de Novembro de 2003 | Definição da missão |
| 10 de Dezembro de 2003 | Definição da visão |
| 07 de Janeiro de 2004 | Estabelecimento de temas estratégicos |
| 21 de Janeiro de 2004 | Estabelecimento de objectivos estratégicos e iniciativas que apoiem esses objectivos |
| 04 de Fevereiro de 2004 | Elaboração de um mapa estratégico: objectivos agrupados em quatro perspectivas |
| 18 de Fevereiro de 2004 | Definição de indicadores de desempenho |
| 03 de Março de 2004 | Ordenação de iniciativas |
| 17 de Março de 2004 | Carta de desempenho e sistema de informação |
| 31 de Março de 2004 | Definição e aprovação do mapa estratégico |
| 21 de Abril de 2004 | Apresentação do Modelo Balanced Scorecard para a Escola X |

Anexo 2 – Exemplos de missão de várias organizações

Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro

Missão

Os Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro (SDUA) têm como missão recolher, disponibilizar e difundir os recursos de informação, impressos e electrónicos que servem de suporte ao ensino, aprendizagem e investigação, assente numa estratégia de inovação e qualidade de difusão do conhecimento. Melhorar a execução dos processos de trabalho e da actividade profissional, saber identificar, satisfazer e antecipar as necessidades dos utilizadores são preocupações constantes, assim como a formação permanente do pessoal dos serviços e de utilizadores, a cooperação institucional e a extensão cultural à comunidade envolvente.

Os SDUA têm ainda como objectivo proporcionar aos utilizadores as melhores condições de estudo de reflexão, inseridas num conjunto de serviços que os satisfaçam não só pela actualidade, qualidade e dinâmica da informação que fornecem, mas também pela acessibilidade e profissionalismo como é divulgada.

(Informação recolhida na página www.ua.pt em 20/11/2003)

Grupo Caixa Geral de Depósitos

Missão

Orientar para os Clientes a actividade do Grupo CGD e reforçar a sua posição enquanto referência do sistema financeiro nacional, pelo posicionamento concorrencial, pelos elevados padrões éticos e pela solidez financeira.

(Informação recolhida na página www.cgd.pt em 20/11/2003)

Grupo CTT

Missão

Desenvolver uma equipa líder no mercado que oriente o seu desempenho para o cliente; garanta a qualidade e eficiência nos serviços prestados; gere valor para os accionistas.

(Informação recolhida na página www.ctt.pt em 24/11/2003)

Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento (IAPMEI)

Missão

O IAPMEI encontra-se há 28 anos ao serviço das empresas nacionais, assumindo o papel de agente de políticas públicas, responsável por todos os domínios de actuação relativos aos segmentos das micro, pequenas e médias empresas, concebendo e executando políticas de apoio ao desenvolvimento empresarial e contribuindo para a modernização e inovação dos sectores da indústria, comércio e serviços.

(Informação recolhida na página www.iapmei.pt em 24/11/2003)

Fundação para a Divulgação das Tecnologias da Informação (FTDI)

Missão

A FDTI tem por fim promover a divulgação das tecnologias de informação como meio de contribuir para o desenvolvimento humano, cultural e intelectual dos jovens, estimulando a livre manifestação das suas capacidades e do espírito criativo e empreendedor.

Na prossecução do seu fim, cabe, nomeadamente, à FDTI:

divulgar, de uma forma extensiva e sistemática junto dos jovens, o conhecimento das tecnologias de informação, numa perspectiva da sua imediata aplicação às necessidades da comunidade envolvente

proporcionar a todos os jovens o acesso às tecnologias de informação, estimulando a procura científico-tecnológica;

promover acções de formação e informação para os jovens;

estimular os fenómenos de natureza associativa com base na animação e dinamização de acções em torno da utilização das tecnologias de informação

(Informação recolhida na página www.sej.pt em 24/11/2003)

Anexo 3 – Exemplos da visão de várias organizações

Serviços de Documentação da Universidade de Aveiro

Visão

A Biblioteca da Universidade de Aveiro tem como visão a excelência de todos os serviços prestados, apostando na criatividade e inovação, no dinamismo dos seus colaboradores, na flexibilidade da sua estrutura funcional, com sentido de futuro e atenta aos sinais de mudança.

(Informação recolhida na página www.ua.pt em 06/12/2003)

Grupo CTT

Visão

Manter a liderança na oferta de soluções integradas, procurando a excelência do serviço ao cliente.

(Informação recolhida na página www.ctt.pt em 06/12/2003)

Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento (IAPMEI)

Visão

Através de uma actuação sobre as falhas de mercado aumentar a competitividade do tecido empresarial nacional, devendo para o efeito desenvolver e operacionalizar medidas e instrumentos de política pública de apoio às empresas e aos empreendedores, enquanto instrumento do Ministério da Economia.

(Informação recolhida em Almeida, António (2000). A Aplicação do Balanced Scorecard às Agências Públicas. Dissertação de Mestrado. Lisboa. I.S.C.T.E. (policopiado).

Anexo 4 – Serviços prestados pela escola X

SERVIÇOS NÃO EDUCATIVOS

- Serviço administrativo;
- Serviço de restauração e hotelaria;
- Serviço de papelaria;
- Serviço de reprografia;
- Serviço de gestão;
- Associação de estudantes;
- Associação de pais.

SERVIÇOS EDUCATIVOS

- Ensino-aprendizagem: Ensino Básico (regular e recorrente); Ensino Secundário (regular e recorrente); Clubes (Inglês/alemão; Direitos do Homem; Floresta “Sementinha”/Prosepe; Net-Club; Rádio Escola); Projectos (Programa “Rede de Bibliotecas Escolares”; PPES – Escola Promotora de Saúde; Prof 2000; Ciência Viva; Prosepe); Sala de Estudo;
- Serviço de orientação e psicologia;
- Jornal escolar;
- Desporto escolar;
- Rádio escolar;
- Serviço de biblioteca;
- Centro de recursos multimédia;
- Serviço de apoio à acção educativa;
- Centro de Formação intermunicipal.

Anexo 5 – Membros da comunidade educativa da escola X

MEMBROS DA COMUNIDADE EDUCATIVA

- Alunos (diferentes idades);
- Professores;
- Técnicos especializados (apoio educativo e psicólogo);
- Auxiliares (administrativos e de acção educativa);
- Pais e encarregados de educação;
- Autarquia;
- Empresas locais;
- Outras organizações locais.

Anexo 6 – Compilação do trabalho individual de alguns membros da equipa BSC

Temas Estratégicos:

1. Dinamização dos recursos disponíveis para a melhoria do sucesso educativo;
2. Optimização do espaço físico da escola;
3. Promoção de uma dinâmica relacional adequada entre os diferentes membros da comunidade educativa
4. Promoção de um clima de confiança e segurança interna da escola.

Que objectivos e iniciativas para promover a **dinamização dos recursos disponíveis para a melhoria do sucesso educativo**, tendo em conta a missão, os valores e a visão da escola?

- Aumentar a utilização por parte dos alunos da biblioteca.
- Aumentar a utilização do centro de recursos.
- Aumentar a utilização da sala de estudos.

Que objectivos e iniciativas para promover a **optimização do espaço físico da escola**, tendo em conta a sua missão, os seus valores e a sua visão?

- Melhorar os espaços exteriores da escola.
- Recriar o espaço verde junto ao poço.
- Promover actividades de jardinagem.
- Melhorar os espaços interiores: aquecimento, equipamentos adequados e sua manutenção, iluminação.
- Utilizar mais os alunos dos cursos profissionais para fazer manutenção.
- Estudar a possibilidade instalação de aquecimento central.

Que objectivos e iniciativas para a **promoção de uma dinâmica relacional adequada entre os diferentes membros da Comunidade Educativa**, tendo em conta a missão, os valores e a visão da escola?

- Reconhecimento vivencial da importância do(s) outro(s) enquanto parceiro(s) na (re)construção de uma escola mais autêntica.
- Promoção da escuta humilde e sincera de toda a comunidade educativa, assumindo cada um de forma modelar um **posicionamento** compreensivo, integrador e viabilizador de **procura permanente de optimização da “cidadania escolar”**.
- Conhecer devidamente as suas funções e exercê-las cabalmente.
- Discutir e analisar as questões nos órgãos respectivos e através dos seus representantes.
- Aceitar e respeitar as regras da democracia.
- Fazer o balanço de actividades anual, de acordo com os cargos funções desempenhados, e levar a cabo as necessárias alterações e reformulação das actividades para o ano seguinte.
- Optimizar a interacção e colaboração entre diversos órgãos e associações da escola.
- Incentivar convívios (por ex: jantares, bailes) entre os diversos membros da comunidade educativa.
- Assegurar uma boa recepção aos alunos, que venham a frequentar pela primeira vez a escola, e seus pais e encarregados de educação.

Que objectivos e iniciativas para a **promoção de um clima de confiança e segurança interna da escola**, tendo em conta a sua missão, valores e visão?

- Assegurar uma rápida assistência a vítimas ocasionais de acidentes e doença na escola.
- Cumprir e fazer cumprir o regulamento interno.

Anexo 7 – Quadro para construção do mapa estratégico da escola X

| Objectivos estratégicos da escola | | | | |
|-------------------------------------|---|------------------------------|--|---|
| | Dinamização dos recursos disponíveis para a melhoria do sucesso educativo | Optimização do espaço físico | Promoção de uma dinâmica relacional adequada entre os diferentes membros da Comunidade Educativa | Promoção de um clima de confiança e segurança interna da escola |
| Perspectiva Comunidade | | | | |
| Perspectiva Interna | | | | |
| Perspectiva Inovação e aprendizagem | | | | |
| Perspectiva Financeira | | | | |

Anexo 8 – Quadro para realização da análise SWOT

ANÁLISE SWOT (STRENGTHS, WEAKNESSES, OPPORTUNITIES, THREATS)

| | FORÇAS | FRAQUEZAS | OPORTUNIDADES | AMEAÇAS | OUTROS |
|---|--------|-----------|---------------|---------|--------|
| PERSPECTIVA COMUNIDADE | | | | | |
| PERSPECTIVA INTERNA | | | | | |
| PERSPECTIVA INOVAÇÃO E APRENDIZAGEM | | | | | |
| PERSPECIVA FINANCEIRA | | | | | |

Nota

- Da perspectiva da comunidade quais são as nossas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças?
- Internamente, quais são as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças aos nossos processos?
- Da perspectiva das pessoas que trabalham na escola no que respeita à cultura organizacional, liderança, infra estruturas técnicas, competências e habilidades, quais são as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças sentidas?
- Financeiramente, quais são as nossas forças, fraquezas, oportunidades e ameaças?

Anexo 9 – Exemplo de uma análise “fazer o quê –como”

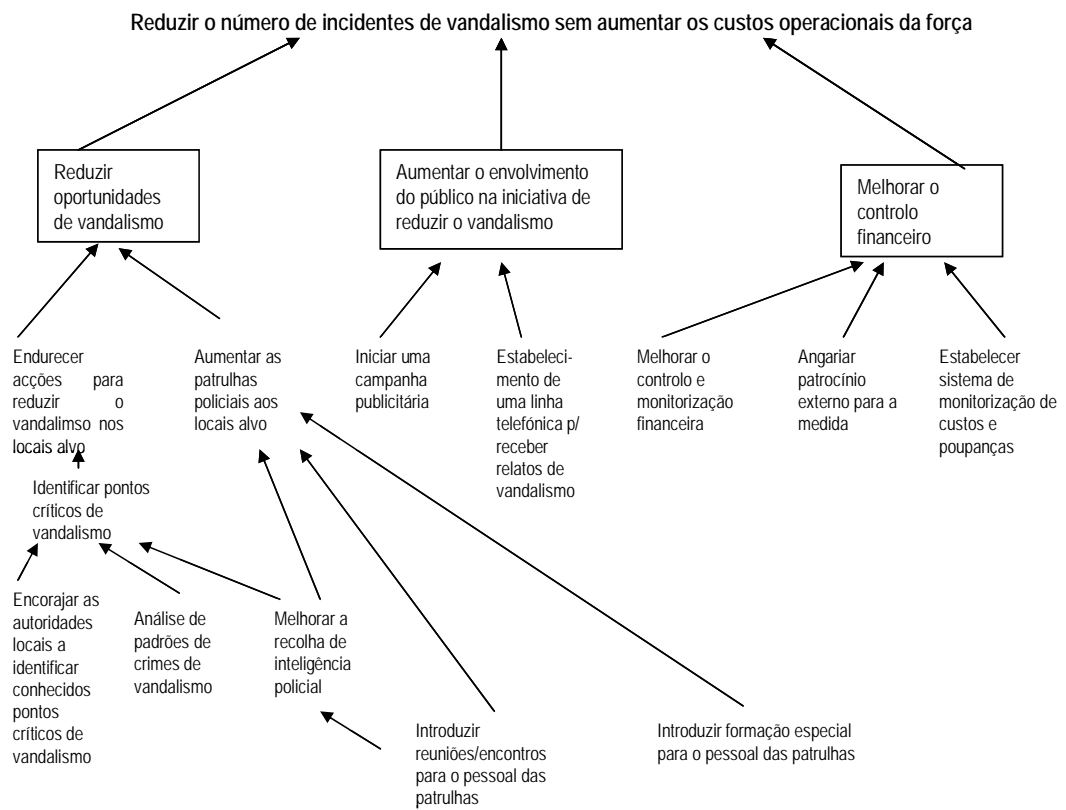


Figura - Análise WHAT - HOW

Anexo 10 – Balanced Scorecard da Escola

| | Objectivos / Iniciativas estratégicas | Indicadores | Alvo | Desempenho | |
|---|--|---|------|------------|-------|
| | | | | Mensal | Anual |
| Perspectiva da Comunidade | Melhorar condições dos equipamentos imóveis. | C01 Taxa de execução dos projectos (projectos: aquecimento e iluminação) | | | |
| | | C02 Grau de satisfação relativo ao estado dos bens imóveis (inquérito) | | | |
| | Promover a preservação de equipamentos móveis. | C03 Taxa de execução do plano de manutenção programada | | | |
| | | C04 Grau de satisfação relativo ao estado dos equipamentos (inquérito) | | | |
| | Melhorar espaços verdes existentes. | C05 Taxa de execução do planeamento | | | |
| | | C06 Grau de satisfação relativo aos espaços verdes | | | |
| Perspectiva Financeira | Potenciar novas fontes de receita e/ou financiamento. | F01 Taxa de execução do plano de novos financiamentos | | | |
| | Não aumentar custos. | F02 Indicador binário - aumento: sim ou não | | | |
| Perspectiva Interna | Desenvolver mecanismo de apoio à manutenção e controlo dos equipamentos. | I01 Indicador binário - criação: sim ou não | | | |
| | | I02 Taxa de execução do plano de acções | | | |
| | Melhorar processos de comunicação. | I03 N.º de processos melhorados / N.º de ideias para melhorar processos de comunicação utilizados | | | |
| | | I04 Grau de satisfação relativo aos processos de comunicação utilizados | | | |
| | Melhorar processos de informação. | I05 N.º de processos melhorados / N.º de ideias para melhorar processos de informação utilizados | | | |
| | | I06 Grau de satisfação relativo aos processos de informação utilizados | | | |
| Perspectiva de Aprendizagem & Crescimento | Promover formação. | IA01 Taxa de execução do plano de formação | | | |
| | | IA02 Grau de satisfação relativo à formação | | | |
| | Criar meios para identificar o grau de satisfação da comunidade educativa. | IA03 Indicador binário - criação: sim ou não | | | |
| | | IA04 Grau de satisfação da comunidade educativa | | | |